ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara

MÓNICA MARÍA MÁRQUEZ HERMOSILLO
COORDINADORA

LEER Y ESCRIBIR

ARTEFACTOS Y MEDIACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD

1
COLECCIÓN
LITERACIDAD Y PEDAGOGÍA

LEER Y ESCRIBIR

ARTEFACTOS Y MEDIACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD

LEER Y ESCRIBIR

ARTEFACTOS Y MEDIACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara

Red Internacional de Universidades Lectoras

MÓNICA MARÍA MÁRQUEZ HERMOSILLO
COORDINADORA

1
COLECCIÓN
LITERACIDAD Y PEDAGOGÍA

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla, S.J.

Márquez Hermosillo, Mónica María (coordinación)

Leer y escribir : artefactos y mediaciones para el desarrollo de la literacidad / Coord. e introd. de M.M. Márquez Hermosillo ; pról. de G. Hernández Zamora. -- Guadalajara, México : ITESO, 2022.

207 p. (Literacidad y Pedagogía ; 1)

ISBN 978-607-8768-75-2
ISBN de la colección 978-607-8768-74-5

1. Lectoescritura – Aspectos Sociales y Culturales. 2. Lectoescritura – Guadalajara, Jalisco. 3. Lectoescritura – Tema Principal. 4. Lectura – Aspectos Sociales y Culturales – Tema Principal. 5. Lectura – Estudio y Enseñanza. 6. Competencia Cognoscitiva. 7. Competencia Comunicativa. 8. Práctica Educativa. 9. Prácticas Culturales. 10. Metodología Educativa. 11. Proceso Educativo. 12. Educación Primaria – Guadalajara, Jalisco. 13. Educación y Sociedad – Guadalajara, Jalisco. I. Hernández Zamora, Gregorio (prólogo). II. t.

[LC] 302. 232 [Dewey]

Diseño original: Danilo Design
Diseño de portada: Ricardo Romo
Diagramación: Beatriz Díaz Corona J.

Agradecemos a la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) por el apoyo para la promoción de esta obra.

1a. edición, Guadalajara, 2022.
DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO
Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604
publicaciones.iteso.mx

ISBN 978-607-8768-75-2
ISBN de la colección 978-607-8768-74-5

Hecho en México.
Made in Mexico.

Índice

Agradecimientos **7**

Prólogo / *Gregorio Hernández Zamora* **9**

Introducción / *Mónica María Márquez Hermosillo* **13**

Letras, niños, profesores y significados:
la adquisición del código escrito / *Luis Felipe Gómez López* **23**

Los artefactos socioculturales en la implicación
de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la
lectoescritura inicial / *Ma. Guadalupe Valdés Dávila* **57**

Interacciones que favorecen el aprendizaje
de la lectoescritura inicial / *María De Lourdes Centeno Partida* **89**

Impulso a la lectura divergente a través de proyectos
letrados / *Mónica María Márquez Hermosillo* **133**

La lectura por placer y las actividades para el desarrollo
de la literacidad en la escuela: qué dicen los niños /
Giannina Olivieri Pacheco **165**

Acerca de las y los autores **205**

Agradecimientos

Agradecemos al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) por el apoyo para la realización del proyecto de investigación de donde nace este libro. También a la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, Venezuela, por haberse sumado a este proyecto a través de la iniciativa de estancias académicas dentro del programa de solidaridad entre universidades afiliadas a la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL).

Gracias a las escuelas y organizaciones de la sociedad civil que nos permitieron acercarnos a su trabajo cotidiano: el Centro Polanco, el programa Escuela en Comunidad, de Corporativa de Fundaciones y a Letra Uno, A.C. Muchas gracias a los alumnos del Proyecto de Aplicación Profesional del ITESO: "Atención a niños en contextos desfavorecidos: desarrollo de aprendizajes para la vida"; gracias a los facilitadores, talleristas, coordinadores de programa, estudiantes becarios y asistentes de investigación, sin quienes este trabajo hubiera sido imposible: Karla Hemuda, Carlos Tabares, Lizbeth Ortiz, Ana Bertha Meza, Mariana Macías, Sofía Orozco, Lis Claudette Conde, Cecilia Sotelo, Emmanuel Caballero, Geizi Irigoyen, Maritza Loreto, Óscar Rivas, Rocío Domínguez, Ulysses Castellanos, Eduardo Barragán, Leticia Márquez, Lupita Meza, Verónica Galindo, Omar Manrriquez, Túpac Amaru Gutiérrez, Fátima Villalta, Juan Fuentes, Paola Gómez, Nayeli Durán, Antonio Elicerio, Pamela Yanine Guerrero, Norma Márquez, Mariana Ibarra, Edith Rojas, Michelle Walser, Karla Michelle Aguilar, Erika Alava, Kathia Paola Acosta, Priscila Manjarrez y Andrés Rodríguez.

En especial, queremos agradecer a todas las niñas y los niños que nos abrieron las puertas de sus espacios de aprendizaje, y nos compartieron con alegría su experiencia de vida.

Prólogo

GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA

¿Se necesitan estudios de posgrado para entender y enseñar el ABC? Todo indica que sí. El mito popular nos dice que enseñar el abecedario no es la gran ciencia, por lo que las escuelas públicas suelen asignar los grupos de primero de primaria a las maestras y maestros menos experimentados.

Nada más equivocado. A la humanidad le tomó miles de años descubrir que la palabra hablada (que es sonido) pudiera comunicarse en forma visual (escrita). Hacer visible el sonido a través de la escritura fue un logro tan espectacular de la inteligencia humana que marcó un parteaguas en nuestra larga historia en el planeta.

No es casual que los historiadores dividen el tiempo en dos grandes etapas: prehistoria (antes de la escritura) e historia (después de la escritura). ¿Por qué será esto? Porque la palabra "historia" significa lo que pasó, pero ante todo lo que se narró. Los sucesos que no se cuentan se esfuman en los confines del olvido. En cambio, lo que se narra perdura y se vuelve ingrediente esencial de nuestra identidad cultural. Y no es lo mismo narrar de forma oral que de forma escrita, "Las palabras se las lleva el viento", dice el dicho popular. Para atraparlas y evitar que escapen con el aire, se inventó la escritura y sus medios de transporte: arcilla, piedra y papel en la antigüedad; pantallas digitales hoy. Así llegaron, hasta nuestras manos y ojos, narrativas ancestrales de Mesopotamia, Judea, Grecia, lo mismo que de otras culturas antiguas del lejano Oriente y también de nuestra América precolombina.

Ahora bien, convertir símbolos sonoros (palabras) en símbolos visibles no fue fácil para los humanos primitivos, y no es fácil para los niños de hoy. Las razones son complejas, y han sido necesarias muchas mentes brillantes para entender qué son estos simbolitos que llamamos "letras" o "alfabeto" (llamado, de manera técnica, sistema de escritura), cómo funcionan, cuál es su relación con la lengua y con el mundo, y qué debe pasar en una persona

para llegar a entenderlas e incorporarlas a su repertorio de recursos comunicativos.

Para empezar, para la mayoría de la gente es muy difícil separar la forma sonora y el contenido semántico de las palabras, hacer eso es indispensable para escribir y leer. La tendencia natural en la infancia de la humanidad (prehistoria) y en la infancia de cada individuo (en el presente) es que al oír una palabra se piensa solo en el significado, y no en la forma (el término técnico, significante). De manera que cuando hace 30 mil años, alguien quiso comunicar a sus amigos el mensaje "estuvimos todo el día cazando alces y mamuts con lanzas y piedras", no pensó en las palabras (la cantidad y tipo de sonidos que forman estas palabras) sino que pensó en la imagen de los mamuts, los cazadores, las lanzas y las piedras, y los dibujó.

No es lo mismo dibujar que escribir. El dibujo es una representación icónica o analógica (se parece en lo físico a lo que representa), mientras la escritura es una representación simbólica (no se parece a lo que representa). Escribir palabras en vez de dibujar imágenes implica y exige un enorme trabajo de abstracción que consiste en hacer a un lado las figuras reales (la forma de los mamuts o de las lanzas), lo mismo para el significado de las palabras habladas (el significado de palabras como "mamut", "lanza", "día"), y enfocarse solo en el sonido ("mamut" tiene cinco sonidos, "día" tiene tres sonidos) así como identificar las diferencias entre esos sonidos (la palabra "mamut" usa en realidad solo cuatro sonidos / m /, / a /, / u /, / t /).

De esta manera, hace miles de años, alguien cuyo nombre desconocemos realizó el genial descubrimiento de que la lengua suena, y ese sonido se puede representar con trazos (símbolos visuales), sin importar en lo absoluto el significado ni el referente real de dichos "sonidos". Y es la fecha, en pleno siglo XXI, que cada niño de cada lugar del mundo debe volver a descubrir por sí mismo este hallazgo genial que los *homosapiens* tardaron casi 200 mil años en inventar.

Ahora, por extraño que parezca, usar la escritura para codificar o decodificar palabras exige, de cierto, desprenderse del significado y enfocarse en el sonido, pero a la vez, para leer y escribir con más destreza y eficacia, es indispensable regresar al significado, porque el fin último de los actos de leer y escribir es entender y comunicar significados. Y aquí aparece otro obstáculo que separa a las clases socioeducativas, porque dar significado a lo escrito exige poseer un buen repertorio de palabras en el modo oral. Es decir, entre

más pobre sea el lenguaje oral de los niños, más difícil será su comprensión y uso de la escritura. Parece complicado, ¿verdad?

Por eso, para entender los procesos, dificultades y posibilidades que vive por primera vez quien se enfrenta a la escritura (niños en edad preescolar y primaria inicial), gente muy estudiada y especializada investiga y escribe libros como este. Uno pensaría que en pleno siglo XXI, en la era espacial y digital, enseñar a leer y escribir a los niños y niñas debería ser tan simple y fácil como enseñarles a comer chocolates, pero no es así, o sí es, pero no para todos.

Como lo reporta este libro, el gran problema sigue siendo para los sectores sociales que habitan en las periferias urbanas y socioeconómicas; los hijos de padres sin escolaridad; los alumnos de escuelas públicas con maestros que entienden poco y practican menos la lectura y la escritura, y cuyo vocabulario adolece de términos para nombrar y entender justo la lengua, la escritura y los procesos de enseñanza–aprendizaje ligados a su adquisición. Es ahí, en los primeros encuentros escolares con lo que ahora llamamos literacidad, que se abre una brecha educativa entre clases pudientes y clases precarias; brecha que de manera eventual, se convierte en un abismo que separa en los ámbitos sociales, culturales, económicos e intelectuales a quienes no dominan siquiera la mitad de su lengua materna de quienes son bilingües, trilingües o multilingües; entre quienes sufren para escribir un párrafo claro aún en lo más mínimo, coherente y sin errores elementales de ortografía, y quienes desde niños escriben relatos, ensayos y reseñas con facilidad, corrección y gracia; entre quienes jugar el juego de la lengua les causa pavor, parálisis y hasta vergüenza, y quienes se divierten y dan rienda suelta a su creatividad, imaginación y voz personal a través del escenario de la escritura.

Como se podrá ver en los capítulos de este libro, hoy día no solo se habla de enseñar el alfabeto (alfabetizar) sino de diseñar y ofrecer artefactos, actividades, espacios y contextos sociales que permitan a los niños desarrollar su habilidad para decodificar las letras y les permitan, desde el inicio, desarrollar sus capacidades lingüísticas, cognitivas y sociales. Hoy no se ve la alfabetización como la adquisición de una habilidad sino como una práctica social que abre puertas a la participación social en sus diversas formas: juego, estudio, trabajo, ciudadanía, etcétera. Hoy se busca que los niños, además de leer y comprender textos, hagan una lectura crítica y divergente en la que lean las líneas, entre líneas, detrás de las líneas y más allá de estas.

De ese tamaño es el reto que autoras y autores de este libro se plantean como investigadores y como formadores del profesorado, para que a su vez se vuelvan activos y eficaces formadores de una infancia y juventud expresiva, pensante y creativa. Una labor cuyo objetivo es encontrar mejores maneras de mediar la literacidad; me parece totalmente loable el trabajo que desde el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) se realiza en este sentido. Por ello, me siento muy honrado de haber sido invitado a escribir este prólogo, por parte de colegas de una de las mejores y más nobles instituciones de educación superior de este país.

Ciudad de México, 2022

Introducción

MÓNICA MARÍA MÁRQUEZ HERMOSILLO

PANORAMA MUNDIAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

En el mundo, hay 750 millones de jóvenes y adultos que no aprendieron a leer y escribir, además de los 50 millones de niños que no tienen competencias básicas de lectura, escritura y cálculo (Unesco, 2017). Este es un grave problema que impide que las personas se integren de forma plena a un mundo donde la comunicación mediante la letra impresa, en medios físicos y digitales, es fundamental.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2017) considera que las competencias de lectura y escritura son una parte intrínseca del derecho a la educación, ya que estas empoderan a las personas y comunidades y les permiten participar con plenitud en la sociedad. Además, considera que facilita la participación de las personas en el mercado laboral, ayuda a que mejore la salud y la alimentación en las familias, así como a reducir la pobreza y ampliar las oportunidades de las personas para desarrollarse a lo largo de la vida.

Esto se ha confirmado a través de estudios que, durante los últimos años, se han realizado en distintos países sobre los comportamientos lectores, tanto en el plano individual como en el social. En ellos, se ha encontrado un fuerte vínculo entre las competencias de lectoescritura y el desarrollo político, económico y cultural de las sociedades, pues se ha considerado que "la competencia lectora es crucial para que las personas den sentido al mundo en el que viven y continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas" (FunLectura, 2012; OCDE, 2013).

En 2015, la Literacy Initiative for Empowerment (LIFE) 2006–2015 señaló que las regiones que enfrentaban los mayores desafíos en alfabetización eran

África, Asia y América Latina. Pero también plantearon que en Europa se enfrentan graves problemas de alfabetización y dominio de la literacidad, pues en los últimos 10 años (a partir de 2011) hubo pocos avances al respecto. Así pues, emitieron la Declaración Europea del Derecho a la Literacidad, enfocada en garantizar que las personas de todas las edades, de manera independiente a la clase social, religión, etnia, origen y género, contaran con los recursos y las oportunidades para desarrollar habilidades de literacidad suficientes y sostenibles para comprender y utilizar de manera efectiva la comunicación escrita, manuscrita, impresa o digital. De hecho, a partir de las Declaraciones de Persépolis (1975), hace ya más de cincuenta años y la de Hamburgo (1997), puede decirse que estas competencias han sido reconocidas como un derecho humano en varias declaraciones e iniciativas internacionales (European Literacy Policy Network) (ELINET, 2016).

Además, a partir del mencionado encuentro en Hamburgo, surgieron una serie de documentos que coinciden en los siguientes puntos fundamentales:

- La literacidad debe convertirse en una prioridad.
- Las estadísticas sobre literacidad dan a conocer la relación entre el alfabetismo y otros aspectos del desarrollo humano y social.
- Las políticas nacionales deben asumir la importancia de la literacidad y educación, tanto en países desarrollados como no desarrollados.
- Impulsar niveles básicos de literacidad constituye un elemento fundamental en la reducción de la pobreza y la desigualdad en el mundo.
- La literacidad es un medio que conduce a la autonomía.
- La literacidad representa una oportunidad de nivelación entre culturas y ayuda al reconocimiento del pluralismo de las sociedades, elemento clave para la conservación de la paz y la estabilidad mundial.

Los derechos universales a la alfabetización y la educación básica aparecen como tema central de discusión, por lo que se ha fortalecido la reflexión sobre temas como la situación de la lectura y la escritura en el contexto mundial y regional, estrategias de enseñanza en esta área, la literacidad y el desarrollo social, la alfabetización multilingüe e intercultural, la alfabetización tecnológica y literacidades para el futuro, entre otros más.

En ese sentido, algunos países como India, la República de Corea, Irlanda, China, Finlandia, Canadá, Australia y Japón han entendido la importancia de

establecer políticas públicas para preparar a sus usuarios para las exigencias del siglo XXI en cuanto a lectura y escritura, incluyendo en ello la lectura por placer (Leu, 2001; Leu, Kinzer, Coiro, Castek y Henry, 2018; ELINET, 2016).

Ante la realidad que se plantea, es evidente que "cualesquiera que sean los soportes de los escritos, es imprescindible contar con políticas de Estado a favor de la lectura que beneficien a toda la población y unan esfuerzos de diferentes actores, tanto del Estado como de la sociedad civil" (FunLectura, 2012, p.2).

LA SITUACIÓN EN NUESTRA REGIÓN

En México, los puntajes que tienen los estudiantes de tercero de secundaria en la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), muestra que menos de 1% de estos logra alcanzar escalas de competencia en los niveles cinco y seis, que son los más altos y, en general, el promedio de los puntajes está por debajo del de los estudiantes de todos los países de la OCDE. Esto no significa que todos tengan una competencia lectora poco sofisticada sino que hay variaciones importantes entre grupos y personas, que es preciso considerar.

Diversos estudios en nuestro país han mostrado que la lectura es considerada una actividad escolar, que su práctica va perdiéndose con la edad y que "el acceso a la cultura escrita está seriamente restringido para la mayoría de la población" (FunLectura, 2012, p.10).

Para Guadalajara, ubicada en la zona occidental del país, resulta paradójico que después de 35 años de albergar la Feria Internacional del Libro (FIL), el evento anual más importante de su tipo en el mundo hispano y la segunda feria más grande del planeta después de la Feria del Libro de Frankfurt, perviva una problemática que no acaba de resolverse. Si en todo el mundo ya se ha reconocido que comprender los procesos de literacidad es fundamental para entender la realidad en que vivimos y para poder mejorarla, ¿qué nos toca hacer en Latinoamérica, en México, en nuestra comunidad?

Una revisión del trabajo investigativo en México nos pone en evidencia que este tiende a enfocarse en el proceso de lectoescritura, a la lectura de comprensión y a las prácticas y hábitos iniciales dentro del marco escolar. Es cierto que hay avances importantes en materia de políticas públicas para el impulso de la literacidad, planes y programas propuestos por la Secretaría de

Educación Pública (SEP), materiales de gran calidad, opciones de formación docente, valiosas propuestas metodológicas y proyectos de intervención, pero los resultados siguen siendo, de manera evidente, insuficientes. ¿No hará falta un abordaje interdisciplinar y empírico, que no se quede solo en el planteamiento teórico, pero que tampoco se convierta en un listado de estrategias didácticas o ejercicios?

EL PUNTO DE PARTIDA: LA MIRADA DE INVESTIGACIÓN

Con la finalidad de profundizar en esta problemática y de buscar alternativas viables para el contexto educativo de la región, se emprendió en 2018 la investigación "Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de la literacidad", auspiciada por el Fondo de Apoyo a la Investigación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y realizada por un equipo interdisciplinario que abordó el tema desde distintos niveles educativos y enfoques metodológicos.

En el marco de la investigación, en dos equipos, se trabajó con un objetivo general afín: identificar cuáles son los artefactos culturales y mediaciones que resultaron ser útiles en las prácticas intencionadas para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en sectores infantiles escolarizados dentro del sistema de educación básica de instituciones públicas, ubicadas en contextos desfavorecidos y de alta marginalidad de la zona metropolitana de Guadalajara.

El proyecto de investigación —desde una perspectiva sociocultural y enmarcada en los Nuevos Estudios de Literacidad, que conciben el desarrollo de la escritura y la lectura como procesos situados y determinados por la cultura y la interacción social— se enfocó en dos escenarios particulares:

- Centro Polanco: un centro comunitario al que acuden niños en condición de especial vulnerabilidad debido a la conjunción de un bajo nivel educativo familiar y dificultades personales para la adquisición de la lectoescritura inicial.
- El Día de las Palabras: un proyecto de intervención itinerante en cinco escuelas públicas ubicadas en el cinturón norte de la periferia de la ciudad, con alto rezago educativo.

La investigación realizada en el Centro Polanco, denominada "Mediación y desarrollo de la literacidad", se centró en explicar cómo los artefactos culturales (psicológicos y físicos) utilizados para brindar atención a niños con problemas en la etapa de alfabetización inicial que acuden al Centro Polanco, favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad. El método fue un estudio de caso cualitativo en el que se observaron y analizaron 31 sesiones de clase (16 en un grupo y 15 en otro) en donde participaron dos profesoras y ocho niños por grupo. Se encontró que el uso de artefactos culturales respondía a la necesidad de los niños de un ambiente seguro emocionalmente que favoreciera la participación. Los artefactos, tales como la mediación de los contenidos, las actividades significativas situadas en el contexto sociocultural y el uso de materiales físicos, ayudaron, entre otras cuestiones, al desarrollo de operaciones cognitivas.

El objetivo de la investigación en torno al Programa Día de las Palabras, denominado "Incidencia de la lectura por placer en el desarrollo de la literacidad" fue propiciar el acercamiento de los niños a la lectura por placer y a la escritura creativa, a partir de la participación en proyectos letrados. La pretensión fue analizar cómo los artefactos culturales inciden en los cambios de las competencias de literacidad de niños de primaria, en específico, sobre las competencias relacionadas con la lectura por placer a partir de la dimensión de la lectura divergente. El programa de intervención se realizó en cinco escuelas de la ciudad con el apoyo de 17 talleristas formados en la metodología específica de Aprendizaje Basado en Proyectos Letrados.

Los resultados obtenidos de ambos procesos fueron de diverso alcance, divulgados mediante reportes especializados o artículos de investigación que dieron cuenta de los cambios obtenidos en el trabajo con los niños, las observaciones de los investigadores, así como las percepciones acerca de las actividades, hallazgos y conclusiones.

PROPÓSITOS DE ESTA OBRA

En esta obra se recuperan orientaciones pedagógicas e interacciones didácticas útiles al dialogar sobre las estrategias empleadas en los entornos donde se desee impulsar la lectura y la escritura. Tales elementos, organizados en cinco capítulos, se acompañan de reflexión teórica, así como de la ejemplificación de recursos identificados.

El capítulo inaugural, "Letras, niños, profesores y significados: la adquisición del código escrito", se centra en el proceso inicial de aprendizaje de la lectoescritura. El autor, desde una perspectiva constructivista sobre el aprendizaje y sobre los procesos de desarrollo de la comprensión lectora en particular, presenta un conjunto de recomendaciones para trabajar con aquellos niños que enfrentan dificultades en el dominio inicial de la lectoescritura.

La propuesta parte de la concepción de que la lectura y la escritura no son solo procesos de decodificación y codificación sino procesos que de manera profunda resultan significativos cuando se comprenden y cuando generan mensajes con sentido personal y social. Enmarcando la propuesta en las premisas epistemológicas, psicológicas y pedagógicas del constructivismo aplicado a la enseñanza de la lectoescritura, se apoya en la teoría de la mediación y enfatiza la importancia de un método estructurado, atento a la zona del desarrollo próximo de los aprendices.

A partir de los hallazgos de la investigación sobre el proceso de intervención llevado a cabo con un grupo de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, el autor destaca las buenas prácticas de los mediadores, agentes culturales que acercan a los niños al código escrito a partir de un modo particular de proceder: comunicar el propósito educativo, promover en los niños el sentimiento de ser competentes, proporcionar información directa con precisión y especificidad, así como fomentar procesos reflexivos; acciones mediacionales que se describen en este apartado y que pueden ser útiles para atender de manera diferencial a estos niños y niñas considerados como "rezagados" en el sistema escolar.

El capítulo "El papel de los artefactos socioculturales en la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial" se sitúa entre las coordenadas de la perspectiva sociocultural del aprendizaje considerando las dimensiones afectiva, social y cognitiva, en especial, el papel de la implicación del estudiante en la acción educativa.

Tomando como referente los hallazgos de la investigación realizada en un escenario de acción comunitaria al que acuden niños y niñas para recibir apoyo en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, el texto presenta con detalle dos tipos de artefactos culturales que favorecen el compromiso y la participación de los alumnos: las actividades pedagógicas y el ambiente emocional. El trabajo muestra cómo ambos componentes influyen en la implicación de los estudiantes en su proceso formativo, favorecen su partici-

pación activa en la apropiación del sistema de escritura inicial y suscitan el involucramiento de los alumnos en su propio aprendizaje.

En el capítulo se identifican con claridad mediaciones que se reconocen como instrumentos auxiliares del pensamiento y constitutivos del mismo, capaces de provocar respuestas afectivas en los estudiantes: actividades lúdicas, actividades relacionadas con el aprender haciendo y actividades de animación a la lectura. Todas ellas susceptibles de ser utilizadas por otros docentes para favorecer la participación comprometida de sus estudiantes. En el texto "Interacciones que posibilitan el aprendizaje" se describen las relaciones interactivas entre enseñantes y aprendices durante la búsqueda del desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas propias de la lectoescritura inicial. Atenta a las condiciones del ambiente educativo que favorecen el aprendizaje, la autora caracteriza tales relaciones como procesos de pensamiento dialógicos y participativos, bajo un clima de trabajo afectivamente seguro, signado por relaciones positivas, de respeto, confianza y aceptación mutua, donde se promueve el cuidado de la persona y la revaloración de los niños como aprendices competentes con capacidad de autogestión en su vida escolar.

El capítulo muestra las posibilidades de avanzar en la adquisición de la competencia de la lectoescritura a partir de los hallazgos surgidos de la investigación en torno a una experiencia concreta de intervención realizada con niños y niñas de zonas vulnerables que presentan rezago escolar. El punto de partida es el paradigma sociocultural vygotskiano, de donde se parte para mostrar cómo las relaciones interactivas se pueden convertir en herramientas poderosas para la construcción de conocimiento al interior de los grupos y condición esencial para los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

El trabajo "Impulso a la lectura divergente a través de proyectos letrados" muestra cómo la implementación de la estrategia de proyectos como artefactos mediacionales propicia la movilización de la lectura divergente, entendida como aquella que logra impulsar al lector más allá del texto mismo y que es valiosa para potenciar el desarrollo de las competencias de literacidad en su conjunto. Fundamentada desde la perspectiva de la literacidad crítica, en específico desde el modelo de literacidad ideológica, toma como punto de partida el análisis de la intervención a través de un programa lector caracterizado por el uso de la metodología de Aprendizaje Basado en

Proyectos, adaptada al campo de la lectura y la escritura. El capítulo ofrece el marco conceptual sobre el que se sustenta la categoría de lectura divergente y la noción de artefacto letrado, así como pautas para la implementación de proyectos letrados en el aula, una alternativa para dotar de significación la práctica de la lectoescritura, gracias a la dimensión comunitaria y social que los proyectos alcanzan.

Al final, en "La lectura por placer y las actividades para el desarrollo de la literacidad en la escuela: qué dicen los niños" se presenta un punto de vista de las posibilidades que proporciona la lectura por placer en el aula en relación con el desarrollo de capacidades cognitivas, habilidades sociales y disposiciones afectivas implicadas en las experiencias de literacidad, así como la transformación potencial en el individuo y su entorno a partir de su avance en las competencias de literacidad.

Retomando las voces de los niños y niñas que participaron en el programa de intervención lectora y focalizando algunos de los cambios identificados tras la intervención, el capítulo invita al enriquecimiento del acto de leer en la escuela asociándolo como una actividad placentera y no solo funcional.

Los resultados que se muestran y las orientaciones didácticas sugeridas en este texto invitan a la reflexión sobre la importancia de propiciar encuentros con la lectura por placer y con la escritura creativa dentro de la cotidianidad de las aulas de las escuelas primarias.

Sean estos capítulos un aporte para la reflexión, el diálogo y la acción entre todos aquellos que creemos en la importancia de impulsar el desarrollo de la literacidad entre los niños y niñas, la juventud y los adultos de mañana, sujetos de aprendizaje que, ante una realidad cada vez más incierta, han de potenciarse personas críticas, agentes de la palabra, generadores de tiempos y espacios en donde se escuche su voz, lectores y escritores de sus propias narrativas.

REFERENCIAS

ELINET (2016). *Frame of reference. ELINET country reports*. European Commission, Lifelong Learning Programme. Recuperado el 26 de septiembre de 2021, de https://elinet.pro/research/ y https://drive.google.com/file/d/1PWrBN1ZcQAYZr4ggy8mIymHPJX4Ml-Mq/view

FunLectura (2012). *De la penumbra a la oscuridad... Encuesta nacional de lectura 2012. Primer Informe*. FunLectura. Recuperado el 1 de febrero de 2022, de https://observatorio.librosmexico.mx/files/enc-nac-lec-2012.pdf

Leu, D.J. (2001). Exploring literacy on the Internet. *The Reading Teacher* (versión electrónica). International Reading Association's Journal. Recuperado el 1 de febrero de 2022, de http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/RT/3-01_Column/index.html

Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J., Castek, J. Henry, L.A. (2018). New Literacies. En D.E. Alvermann, N.J. Unrau, M. Sailors y R.B. Ruddel (eds.), *Theoretical Models and Processes of Literacy*. Nueva York: Routledge. Recuperado el 1 de febrero de 2022, de doi: 10.4324/9781315110592-19

OCDE (2013). *Panorama de la educación 2013. Indicadores de la* OCDE. España: Santillana. Recuperado el 1 de febrero de 2022, de http://www.oecd.org/ education/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf

Unesco (2017). Literacy rates continue to rise from one generation to the next. *Factsheet*, No. 45 (septiembre, 2017). Recuperado el 1 de febrero de 2022, de http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002589/258942e.pdf

Letras, niños, profesores y significados: la adquisición del código escrito

LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ

Resumen: *Este capítulo expone, como ejemplo de buenas prácticas, el proceso de mediación educativa que llevaron a cabo dos estudiantes de licenciatura con un grupo de ocho niños quienes presentaban dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en la escuela. El objetivo de la intervención fue que estos dominaran el código escrito. La concepción de lectura y escritura de la que partieron no es simplemente la de que estos sean procesos de codificación y decodificación de mensajes sino de la idea de que la lectura y la escritura tienen sentido solo cuando se comprenden y generan mensajes significativos de manera social y personal. El capítulo presenta tres secciones: 1. El ambiente constructivista para la enseñanza de la lectoescritura. 2. Una manera estructurada y explícita para fomentar la adquisición de la lectoescritura. 3. Las maneras de favorecer el aprendizaje complejo. Se presenta un conjunto de recomendaciones para trabajar con niños que enfrentan dificultades en el dominio del código escrito.*
Palabras clave: *lectoescritura, mediación, dificultades de aprendizaje, comprensión lectora, uso social del lenguaje.*

Abstract: *This chapter presents, as an example of best practices, the educational mediation process that two undergraduate students used with a group of eight children who were struggling to learn to read and write in school. The objective of the intervention was for the children to master the written code. The conception of reading and writing taken as the point of departure was not that readers and writers simply engage in processes of coding and decoding messages, but rather that reading and writing make sense only when people understand and generate meaningful messages socially and personally. The chapter consists of three sections: 1. The constructivist approach to teaching reading and writing. 2. A structured, explicit way to foster the acquisition of reading and writing.*

3. Ways to facilitate complex learning: a set of recommendations for working with children who struggle to master the written code.
Key words: *reading and writing, mediation, learning problems, reading comprehension, social use of language.*

En el mundo perceptivo del niño existe una gran cantidad de información variada, compleja y desordenada. Una parte de este material perceptual es el que está relacionado con la literacidad, con el sistema de símbolos escritos que ha ofrecido a la humanidad un modo de preservar las ideas y de comunicarlas de forma mediada, es decir, no de manera oral e inmediata sino a través de libros, carteles, revistas y mensajes en las pantallas de los celulares, computadoras y otros aparatos electrónicos.

Esta información no solo incluye las grafías (letras) que vistas como imágenes no dicen nada. Su valor reside en que cada una de ellas representa uno o varios sonidos (fonemas). Tanto las grafías como los fonemas forman palabras al seguir un cierto orden. En el lenguaje oral, el orden es temporal, los sonidos van en una secuencia determinada pues aunque *casa* y *saca* tienen los mismos sonidos, el orden en que se presentan produce distintas palabras; en el escrito, en el español, la convención es que sea de izquierda a derecha, en otros idiomas es de derecha a izquierda o de arriba hacia abajo. Además, existen signos de puntuación que representan espacios de tiempo en el habla, signos que tienen que ver con la entonación y marcas diacríticas que señalan énfasis fonético o un significado distinto.

La información anterior destaca la gran variedad de estímulos que un niño puede percibir durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, pero que vistos en conjunto no le son más que una colección abigarrada de percepciones sin orden ni sentido que no puede aprehender por sí mismo. Necesita que alguien le ayude a seleccionar aquellos que son relevantes, que los organice, agrupe, ordene en una jerarquía y les dé una estructura en función de una meta específica (Feuerstein, 1986), es decir, se necesita la ayuda de alguien que esté en medio del aprendiz y de los elementos del código escrito, lo cual llamamos mediación del aprendizaje.

Con lo anterior en mente, este capítulo tiene la intención de dar cuenta del proceso mediacional que llevaron a cabo dos estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en psicología (que en lo sucesivo

serán referidas como profesoras o facilitadoras) quienes trabajaron durante 12 semanas con un grupo de ocho niños que presentaban dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en el escenario escolar regular y que asistieron al Centro Polanco, una institución que se dedica, entre otras cosas, a apoyar a niños en el desarrollo de la competencia lectora y la escritura, en una zona donde habitan personas con bajos recursos económicos y educativos. Para mayor comprensión del proceso mediacional, este se presenta enmarcado en un método pedagógico general y con un enfoque de enseñanza de la lectoescritura específico.

Todas las sesiones de trabajo de esta intervención educativa fueron videograbadas y transcritas con posterioridad para ser analizadas con el fin de dar cuenta de la mediación que hicieron las profesoras para ayudar a los niños a ir conociendo y teniendo dominio del código escrito, para así identificar las buenas prácticas, documentarlas y compartirlas con quienes hagan trabajo similar.

El interés no está en hacer un análisis de todo lo ocurrido durante el tiempo observado sino de mostrar aquellos elementos que pueden considerarse buenas prácticas desde la perspectiva teórica del constructivismo, sobre todo desde las perspectivas de Lev Vygotsky y de Reuven Feuerstein, ya que ambos hacen énfasis en la importancia de la mediación para favorecer el aprendizaje.

El capítulo presenta tres secciones:

1. El ambiente constructivista para la enseñanza de la lectoescritura.
2. Una manera estructurada y explícita para fomentar la adquisición de la lectoescritura.
3. Ordenar el caos o cómo favorecer el aprendizaje complejo.

En la primera sección se describe el marco constructivista que utilizaron las profesoras y que permite entender sus acciones pedagógicas; la segunda fundamenta las especificidades de la enseñanza de la lectoescritura pues, aunque la pedagogía constructivista proporciona el marco general para cualquier tipo de enseñanza, la promoción de la literacidad tiene sus propias características, por lo que es necesario explicarlas; en la tercera se desarrollan tres categorías de acciones mediacionales que fueron el centro de la enseñanza y de este capítulo. Se muestra la teoría de la mediación ilustrada con las distintas acciones que se observaron en el trabajo que se realizó en el Centro Polanco.

Algunas de las actividades que realizan las profesoras están basadas en los planteamientos de Margarita Gómez–Palacio (1985).

Aunque lo central del capítulo es la mediación para el desarrollo de la lectoescritura, es decir la adquisición del código escrito, se presenta como marco general el constructivismo, y en particular, los procesos cognitivos para aprender a leer y escribir para que se entienda que, ante la complejidad del aprendizaje de estos procesos, es necesaria una gran actividad por parte de las profesoras para elegir ejercicios atractivos que presenten los estímulos de manera focalizada, ordenada y en secuencia y con las repeticiones necesarias para que los niños construyan el conocimiento. Las acciones mediacionales no serían comprendidas si no se presentan en el contexto del constructivismo y el conocimiento de los procesos que subyacen al dominio de las letras y números.

Después de haber presentado las tres secciones medulares, se cierra el escrito con un conjunto de recomendaciones que podrían ayudar a las personas que trabajan con niños que enfrentan dificultades con el aprendizaje de la lectura y la escritura a lograr que estos tengan un mayor avance, y encuentren sentido y satisfacción en las actividades en que participan para dominar el código escrito.

EL AMBIENTE CONSTRUCTIVISTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

Para comprender la mediación ocurrida durante la promoción del desarrollo de la competencia de literacidad en el Centro Polanco es necesario revisar de forma breve el supuesto epistemológico, psicológico y pedagógico del aprendizaje desde una perspectiva constructivista, como se promueve en esta intervención.

La premisa epistemológica es que el conocimiento no se transmite, sino que es una construcción personal de cada individuo (Piaget, 1991) y que está influenciada por la cultura que ha puesto nombre y ha clasificado lo que percibimos, ya que aquello que no es nombrado y clasificado, no es fácil de aprehender a pesar de que pueda ser percibido sensorialmente. Desde esta perspectiva se considera a los niños como constructores activos de su propio conocimiento y, a diferencia de otras, en que se cree que estos son una *tabula rasa* en la cual habría que imprimir los conocimientos, se toma en cuenta lo

que los niños ya saben, pues cuando llegan a un escenario formal, ya poseen esquemas de conocimiento sobre la lectura y la escritura (Ortiz y Jiménez, 2001). Así lo señalan Fernando Leal Carretero, Judith Suro Sánchez, Carmen López–Escribano, Víctor Santiuste Bermejo y Daniel Zarabozo Enríquez de Rivera (2011): "El niño no es un sujeto pasivo al que se le 'enseña' a leer, sino que es un ser humano que activamente trata de entender el mundo a su alrededor y para ello formula teorías, hipótesis o modelos para describirlo, explicarlo y sobre todo actuar en él" (p.97).

El supuesto psicológico es que el aprendizaje comprende dos grandes procesos: la actividad compartida y la interiorización (Vygotsky, 1979); el primero es interpersonal, es decir, la acción u operación la ejecutan entre el aprendiz y otra persona más competente, por ejemplo, la profesora va señalando las letras en un texto mientras el niño realiza la acción de síntesis y lee la palabra. Durante el aprendizaje de la lectoescritura hay muchas actividades que el niño tiene que hacer necesariamente con otra persona dado que es incapaz de hacerlo por sí mismo y solo después de haberla realizado de manera conjunta ocurre el segundo paso, cuando mediante un proceso denominado internalización (Wertsch, 1985) logra reconstruir las acciones en el plano intrapersonal y puede ejecutarlas sin ayuda.

De lo anterior se deriva el supuesto pedagógico: que el aprendizaje solo ocurre en lo que Vygotsky (1979) denominó zona del desarrollo próximo. Con este término el psicólogo ruso le dio nombre a lo que un aprendiz no puede hacer solo, pero sí con la ayuda de alguien más. A lo que un niño puede hacer solo, le llamó zona de desarrollo real. A lo que no puede hacer ni aún con ayuda, lo denominó zona del desarrollo distante.

Estas zonas del desarrollo son procesos dinámicos y rápida o lentamente pueden ir cambiando, es decir, algo que un niño no podía hacer solo, pero sí con ayuda y que, por tanto, estaba en su zona de desarrollo próximo, pasa a su zona de desarrollo real y lo ejecuta por su cuenta. Por tanto, un niño puede practicar lo que está en su zona de desarrollo real para adquirir mayor dominio o refinamiento o aprender lo que está en su zona de desarrollo próximo siempre y cuando alguien le ayude. Hay, como se señaló, actividades que por el momento no podría realizar ni aún con la ayuda de otro por estar en su zona de desarrollo distante.

Un ejemplo de lo anterior es que un niño puede escribir palabras que tengan la estructura consonante, vocal, consonante vocal, como casa o mamá

(zona del desarrollo real), pero otras palabras como plástico, árbol o tlacuache, solo las puede escribir con la ayuda de otra persona (zona del desarrollo próximo). No podría escribir oraciones compuestas como "Blancanieves cantaba e hilaba todas las mañanas", en este momento, ni aún con ayuda (zona del desarrollo distante); sin embargo, es algo que podrá hacer en el futuro.

Desde lo pedagógico, para fomentar el aprendizaje de los niños, se hace uso de la mediación. Mediar el aprendizaje significa interponerse entre el objeto del aprendizaje y el aprendiz con la finalidad general de que este aprenda. La metodología constructivista de acuerdo con Dorys Ortiz Granja (2015) tiene algunas características como las siguientes:

- Toma en cuenta el contexto.
- Considera los aprendizajes previos.
- Privilegia la actividad.
- Las actividades son en esencia autoestructurantes.
- Favorece el diálogo desequilibrante.
- Utiliza el taller y el laboratorio.
- Privilegia operaciones mentales de tipo inductivo (pp. 11–13).
- El papel del profesor es el de mediador o facilitador del aprendizaje.

Para promover el aprendizaje se toma en cuenta el contexto del niño, dado que el nuevo conocimiento tendrá que ser vinculado a su conocimiento previo. El profesor está centrado en el estudiante y busca que, a partir de la actividad, formule hipótesis o generalizaciones, es decir, aprendizajes inductivos que después podrá utilizar de manera deductiva en nuevas situaciones.

Si el profesor plantea situaciones problemáticas puede lograr que se produzca una disonancia cognitiva en el niño, lo que produciría un desequilibrio en su sistema y se vería obligado a revisar sus propias conclusiones (De Zubiría, 2006) y, como consecuencia de ello, generaría nuevos aprendizajes, además de comprender el conocimiento como acercamientos tentativos a los diversos fenómenos de la realidad. En el caso analizado, el enfoque constructivista se manifiesta desde la estructura misma de la actividad, como se muestra enseguida con información de lo ocurrido durante las sesiones de trabajo.

Las doce observaciones realizadas para esta investigación en el Centro Polanco muestran que el trabajo estuvo organizado en tres fases: introduc-

ción, desarrollo y cierre, aunque esta última no aparece en todos los casos. Este tipo de estructura es adecuada para todo tipo de actividad de aprendizaje pues en la introducción se presenta lo que van a realizar, en el desarrollo se lleva a cabo lo planeado y en el cierre se destacan los aprendizajes, se revisa lo aprendido o la satisfacción con las actividades. Lo importante a destacar aquí es la participación activa de los niños en cualquiera de las fases, de acuerdo con el modelo constructivista.

Durante la introducción, los niños comienzan a estar activos desde la primera sesión. En esta, las profesoras les informaron que allí iban a aprender y a jugar, luego les dieron un sellito para que marcaran asistencia al lado de su nombre. En otra ocasión, durante la introducción al trabajo, reconocen su nombre, se ponen asistencia y hacen estiramientos. En clases posteriores, iniciaron recordando lo aprendido en la clase previa y, cuando la clase fue en lunes, narraban lo que habían hecho durante el fin de semana. Con esto se quiere enfatizar que los niños estaban en actividad continua. Enseguida, se muestra a manera de ejemplo cómo inicia una de las sesiones:

> La profesora saca unas hojas del escritorio y dice a los niños: "¿Ven esos dibujos que están en el pizarrón?", señalando el pizarrón donde hay cuatro dibujos: un perro, un pato, una copa y una cama.
> Niños: Sí.
> Profesora: ¿Se imaginan que vamos a hacer algo con ellos o que nomás están ahí por nomás?
> Niña: Vamos a hacer algo con ellos.
> Profesora: Vamos a hacer un ejercicio con los sonidos.
> Niño: ¿Esta es una cama?
> Profesora: ¿Qué más hay?

Se puede notar cómo de manera inmediata la profesora empieza a involucrar a los niños por medio de preguntas, lo que marca el tono de toda la sesión.

La fase más larga de la clase es el desarrollo, pues es en esta donde ocurren las actividades de aprendizaje más importantes. En ella los estudiantes realizan distintas operaciones cognitivas: aprenden a reconocer grafías (memoria), descomponen palabras en los sonidos que las componen (análisis fonémico), reconocen las letras en las palabras (análisis gráfico) interpretan imágenes (inferencia inductiva) y escriben palabras (síntesis fonémica).

Estas operaciones las realizan en actividades destinadas a que aprendan a escribir, a leer (decodificación) y a comprender los significados que comunican las palabras. No se aprende por exposiciones de las profesoras sino por la participación en las actividades y por el ejercicio de operaciones cognitivas para adquirir y manipular símbolos convencionales. El niño está en actividad continua. El siguiente ejemplo ilustra una de las operaciones cognitivas que realizan los alumnos:

Profesora: A ver, habiendo visto todas las ilustraciones, ¿de qué creen que se vaya a tratar el cuento? Levante la mano el que se le ocurra de qué se va a tratar.
Niño 1: De mi mamá.
Profesora: ¿De qué, a ver? ¿De qué se va a tratar? ¿Se va a tratar de tu mamá?
Niño 2: De abrazar.
Profesora: De abrazar a su hijo, muy bien, ¿tú de qué crees?
Niña 1: De querer a su hijo.
Profesora: De querer a su hijo; ¿tú de qué crees que sea?
Niño 3: De estar en el espacio.

A partir de una imagen, los alumnos empiezan a elaborar inferencias inductivas para predecir el contenido del texto. Esto requiere una involucración cognitiva, lo que promueve que presten atención a lo que sigue para que vean si su hipótesis se confirma o, por el contrario, se trata de algo distinto a lo que ellos habían supuesto.

La fase de cierre suele ser corta y tener una recapitulación de los aprendizajes del día, enumeración de las actividades realizadas o una evaluación superficial de lo ocurrido. También en esta fase el niño es el actor central, pues recuerda o evalúa el aprendizaje o las actividades, como semuestra a continuación:

Profesora: Y colorín colorado...
Alumnos: Este cuento se ha acabado.
Profesora: Antes de que se vayan, ¿qué trabajamos hoy? Allá en esas hojas (mientras señala los *collages*).
Niño: Recortamos las personas que empiezan con "M".

Profesora: Ah, muy bien, cortamos imágenes con la "M". Y antes, ¿con esto qué hicimos? (señalando el alfabeto).
Alumnos: Formamos palabras (todos hablan al mismo tiempo).
Profesora: Formamos palabras con "M". Ok, nos vemos el jueves (los niños se levantan de las sillas, las suben a la mesa y salen del salón).

Dado que el enfoque de trabajo es constructivista, el ambiente está preparado de antemano, hay actividades que fueron diseñadas y se tienen a la mano los diversos materiales que habrán de utilizarse: libros, hojas, cartulinas, sellos, marcadores, lápices, pegamento, tijeras, colores, incluso espejos para que los niños reconozcan visualmente como articulan los fonemas para fomentar el uso de varios sentidos en el aprendizaje.

La disposición del ambiente es un elemento crucial para que los recursos cognitivos de los niños estén centrados en el aprendizaje y no en otras cuestiones como la aceptación social, protegerse de amenazas percibidas o del castigo (Marzano, 2005). Para construir un ambiente apropiado, la profesora promueve que expresen lo que viven en sus casas; que unos escuchen a otros; compartan los materiales; levanten la mano para participar de manera ordenada; que se ayuden entre pares y, además, reconoce el trabajo y aportaciones de cada uno de ellos.

De forma breve se ha descrito el ambiente constructivista general en que ocurre el aprendizaje. Presentar el enfoque constructivista completo está fuera de la intención del capítulo, pero es importante señalar que el constructivismo es más una epistemología que una teoría pedagógica, pero que de esta se han derivado enfoques pedagógicos que colocan al aprendiz en el centro, enfatizan la actividad, la interacción y el contexto como elementos centrales y consideran que todo aprendizaje es tentativo y se modifica de manera continua.

En el apartado siguiente se presenta el fundamento de las maneras específicas de favorecer la construcción del conocimiento sobre el código escrito que permitirá que los estudiantes aprendan a leer y a escribir. Principalmente, se ahonda en los procesos lectores y en la necesidad de utilizar un método muy estructurado.

UNA MANERA ESTRUCTURADA Y EXPLÍCITA PARA FOMENTAR LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

El código escrito es un instrumento desarrollado por la humanidad que ha permitido la transmisión de conocimientos de unas generaciones a otras a través de milenios. Por ser una creación humana se le puede considerar artefacto cultural. Dado que ha sido una herramienta crucial para el aprendizaje, el desarrollo y la innovación, se ha ido transmitiendo de generación en generación. Analizar este instrumento como un diseño, es decir, como un artefacto creado por la cultura, tiene un propósito, permitir la comunicación asincrónica, preservar la información y dejar constancia de datos y eventos importantes; su estructura presenta un conjunto de símbolos escritos y determinadas reglas para operarlos, por ejemplo, algunos escriben de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, una grafía representa un fonema, etcétera; además, hay argumentos que lo explican y evalúan, verbigracia, el castellano y el finlandés tienen un sistema más transparente, es decir, hay mayor correspondencia entre grafías y fonemas, mientras que otros difieren en esta misma característica.

A partir de una extensa revisión de la investigación acerca del aprendizaje de la lectura Benjamin Riley (2020) destaca tres principios para su enseñanza que no causan debate ni entre profesores ni entre expertos: es necesario enseñar de forma explícita las relaciones entre grafías y fonemas; promover la práctica intensiva con diversidad de textos y enseñar estrategias específicas de comprensión.

Existe evidencia científica importante acerca de la importancia de desarrollar habilidades fonológicas para que los niños puedan leer (Shaywitz, 2003; Riley, 2020), pero sin sobresimplificar esta idea, pues como señalan Anne Castles, Kathleen Rastle y Kate Nation (2018), no basta con que los niños solo puedan leer palabras, es indispensable que comprendan textos junto con la comunicación a través de la escritura, estas son las finalidades de que aprendan el código escrito.

Si se quisiera resumir lo que se sabe a la fecha acerca de la enseñanza eficaz de la lectoescritura se puede señalar que habría que atender dos asuntos: enseñar a los niños a decodificar y, asimismo, de manera explícita, enseñar estrategias de comprensión. Ambas permitirán que los aprendices comprendan lo que leen. Esto quiere decir que si no se les en-

señan las habilidades básicas de decodificación, será imposible que lean, a pesar de que pudieran tener excelentes habilidades lingüísticas. De la misma manera, si supieran decodificar con habilidad, pero desconocieran el significado las palabras, o no pudieran hacer inferencias o desconocieran las estructuras sintácticas, tampoco podrían ser buenos lectores.

De acuerdo con estudios realizados sobre el aprendizaje de la lectura, 40% de los niños puede aprender a leer y a escribir, sin importar la calidad de la enseñanza, pero el resto necesitan que el enfoque sea directo y más estructurado para lograrlo (Young, 2020). Esta autora encontró que 5% de los niños aprenderá a leer sin esfuerzo alguno, 35% lo hará casi con cualquier manera en que les enseñen. El resto, 60%, necesitará un enfoque muy estructurado. De ese porcentaje, de 40 a 50% aprenderá con una enseñanza explícita sistemática y secuenciada, mientras que de 10 a 15%, que son niños que presentan dislexia, aprenderá con una enseñanza de las mismas características de los anteriores, pero, además, estos niños necesitarán que la enseñanza se base en un diagnóstico y que se haga una mayor cantidad de repeticiones.

Los niños con dificultades para desarrollar habilidades lectoras necesitan trabajar de forma intensiva en ciertas habilidades que se han identificado desde hace algunas décadas. En particular son importantes: la conciencia fonémica, la identificación de letras, la fluidez, la comprensión, el vocabulario y el desarrollo del lenguaje (National Research Council, 1988).

Los niños que se atienden en el Centro Polanco corresponden a ese 60% que no ha logrado aprender con la enseñanza regular que los niños reciben en sus escuelas; necesitan un enfoque mucho más estructurado. Aunque no se les evalúa en específico para diagnosticar dislexia, es posible que algunos de ellos presentan este transtorno que se define como:

> [...] un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica. Si se utiliza dislexia para especificar este patrón particular de dificultades, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades de comprensión de la lectura o del razonamiento matemático (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p.67).

La investigación reciente considera que los niños con dislexia presentan un déficit en la conciencia fonológica, la función nominativa del lenguaje o en la mayoría de los casos, en ambos, en lo que se denomina el doble déficit. La dislexia se evidencia en que los niños presentan dificultades en la fluidez y / o precisión lectora y en la ortografía al escribir (Moura, Pereira, Moreno y Simões, 2020).

Se reitera que la mención a la dislexia no es porque los niños que se atienden en el Centro Polanco presenten el transtorno sino porque es importante presentar el panorama completo de quienes encuentran dificultades para desarrollar la competencia lectora. En el Centro, todos los niños reciben la misma enseñanza, pero atendiendo a sus distintas necesidades.

Con niños de preescolar se observó que el predictor más importante de las dificultades ortográficas en primero y segundo de primaria era el déficit en la conciencia fonológica (Furnes y Samuelsson, 2010), pues no les era fácil distinguir los sonidos (fonemas) que conforman las palabras o la secuencia de estos; al momento de escribir palabras esto se manifestaba en omisiones de letras o en alterar su orden dentro de la palabra.

A partir de la revisión de diversos estudios, Octávio Moura, Marcelino Pereira, Joana Moreno y Mário R. Simões (2020) señalan que la conciencia fonológica contribuye a la precisión de la lectura y a la escritura ortográficamente correcta, mientras que la función nominativa permite una lectura fluida. Estos resultados fueron señalados también por Caroline Vander–Stappen y Marie Van Reybroeck (2018). Moura et al. (2020) suponen que los niños que presentan doble déficit experimentarán menos problemas de conciencia fonémica y precisión en la lectura en un idioma transparente como el español, debido a que existe una alta correspondencia entre grafías y fonemas, por tanto, suponen que el problema principal será el de la función nominativa de lenguaje y, por lo tanto, la fluidez.

Otro aspecto importante señalado por Moura et al. (2020) es que una limitación en la conciencia fonémica hace que los niños tengan dificultad en la lectura solo en los primeros años escolares. Para leer palabras que no conoce, un niño necesita utilizar su habilidad de descomponerlas en las partes que las integran, por lo que su lectura requiere que sea capaz de manipular los fonemas, pero la conciencia fonológica no contribuye a la velocidad con que se lee, es decir a la fluidez.

La conciencia fonológica se define como "la habilidad para identificar y manipular conscientemente las unidades de sonido del lenguaje" (Vander–Stappen y Reybroeck, 2018, p.2). La función nominativa de lenguaje, llamada en inglés Rapid Automatized Naming (RAN) "refiere a la habilidad de nombrar, tan rápido como sea posible, un conjunto de estímulos visuales muy familiares que se presentan en una página" (p.2).

Se han documentado ampliamente los efectos positivos del entrenamiento en la conciencia fonémica, pero hay escasos estudios acerca del efecto del entrenamiento en RAN. El estudio realizado por Vander–Stappen y Reybroeck (2018) mostró que los niños entrenados en RAN mejoraron su desempeño en esta evaluación y lo mantuvieron durante seis meses. En este estudio, el grupo que recibió entrenamiento en habilidades fonológicas no mejoró en la velocidad de lectura ni en la precisión, pero sí disminuyeron los errores al escribir, por lo que consideran que la conciencia fonológica es más importante para el desarrollo de la escritura que de la lectura, en contraposición a lo que otros han dicho. Por otra parte, la intervención RAN fue benéfica para la velocidad de lectura, lo que supone que es una habilidad para conectar, de forma automática, cuestiones perceptuales y lingüísticas, por lo cual es muy importante para la automatización de la lectura, pero no tuvo impacto en la escritura de palabras.

En resumen, puede haber niños que presenten dislexia debido a un déficit en la conciencia fonológica, es decir, tienen dificultad para descomponer las palabras en los sonidos que las constituyen; otros niños tienen dificultad porque hay un déficit en la función nominativa del lenguaje, lo que significa que no pueden nombrar rápidamente una serie de estímulos que les son conocidos, incluyendo números y letras. Otro grupo podría presentar lo que se denomina doble déficit: fallas tanto en la conciencia fonológica como en la función nominativa de lenguaje.

Carol McDonald Connor y Frederick J. Morrison (2016) advierten contra los programas rígidos que pretenden enseñar de manera única a todos los estudiantes, proponen que se preste atención a las necesidades y características particulares de cada estudiante. Además, cualquier intervención debería basarse en una evaluación formativa constante para ajustar la enseñanza a los requerimientos de cada alumno.

La International Literacy Association (ILA, 2019) ha declarado que centrarse solo en la lectura de palabras no soluciona el problema del aprendizaje de la lectura sino que es una de sus causas. Abogan por un enfoque amplio

que, además de enseñar a decodificar, promueva el desarrollo del lenguaje, la escritura, la comprensión y la autorregulación a través de actividades en que los estudiantes lean y escriban sobre asuntos significativos. En la figura 1.1 se muestra una propuesta acerca de los elementos que han de tomarse en cuenta para apoyar a los niños en el desarrollo de la comprensión lectora: contexto sociocultural, texto, actividad y lector.

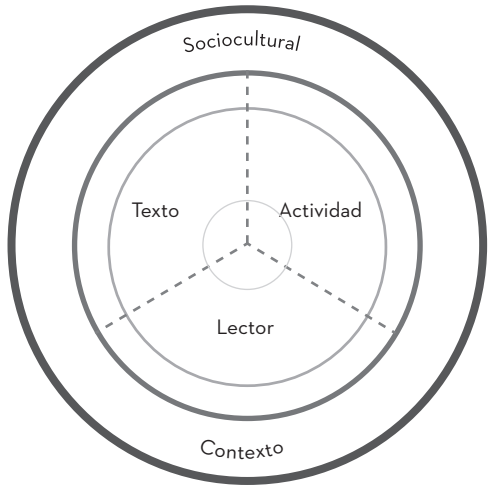
Se ha presentado el fundamento para una enseñanza estructurada de la lectoescritura inicial que toma en cuenta al lector, los textos y las actividades que se diseñan en específico para estos niños que pertenecen a un contexto sociocultural particular. La intervención en el Centro Polanco tiene un fuerte énfasis en la comprensión del sistema alfabético y en las habilidades fundamentales para la decodificación, pero que, de igual manera, enfatiza la utilidad sociocultural de este artefacto que permite escribir y leer, por lo que los niños participan en seguir una receta, leer por placer y escribir recados, así como las habilidades de comprensión, principalmente la relación con el conocimiento previo de los aprendices, la anticipación y la inferencia inductiva. Estos fundamentos muestran por qué las actividades que se realizan ahí son diferentes y más reiteradas que lo que se hace en un salón de clase regular.

En la siguiente sección se describirá cómo ocurre la mediación, en un ambiente constructivista, con un método estructurado, atendiendo la zona del desarrollo próximo de los estudiantes, a partir de la interacción entre estos y los profesores. Se muestra cómo estos últimos se interponen entre el objeto de aprendizaje (la lectoescritura) y el niño para que este preste atención a los elementos relevantes y los vaya adquiriendo y poniendo en práctica en una manera ordenada y pertinente para el aprendizaje.

ORDENAR EL CAOS O CÓMO FAVORECER EL APRENDIZAJE COMPLEJO

Con anterioridad, se mencionó que el niño está expuesto, en mayor o menor medida, al código escrito en la vida cotidiana, pero que la mera exposición no permite que lo aprehenda y lo use, a diferencia de lo que ocurre con la adquisición del lenguaje. También se mostró que el enfoque pedagógico derivado del constructivismo puede ayudar a diseñar escenarios de aprendizaje para el desarrollo de la literacidad y que, además, se necesita una buena

FIGURA 1.1 UNA HEURÍSTICA PARA PENSAR LA COMPRENSIÓN LECTORA



Fuente: RAND Reading Study Group (2002).

comprensión de los procesos lectores para dar una ayuda eficiente y eficaz, pues eso es lo que enmarca al proceso de aprendizaje y enseñanza completo; pero para aprender a leer y a escribir es necesario que alguien ayude al aprendiz a ordenar y a jerarquizar la enorme cantidad de información que la realidad social le presenta como símbolos escritos. Aquí entra la actividad de los mediadores, quienes actúan como agentes culturales para ayudar a los niños a apropiarse del código escrito.

En tres distintas secciones se presentará lo que hicieron las dos profesoras para colocarse entre los elementos del código escrito y los niños para ordenarlos, jerarquizarlos e irlos presentando en maneras accesibles para ellos. De esa forma, los niños no se encuentran ante un océano de información con escasas habilidades para navegarlo sino que les van presentando los estímulos segmentados, filtrados y ordenados a fin de que vayan desarrollando las habilidades necesarias para que, en el mediano plazo, tengan el dominio sobre el código escrito. A este procedimiento se le llama mediación. A continuación, se presenta el concepto y tres categorías mediacionales que se encontraron en el trabajo de las profesoras observadas.

Uno de los principales impulsores de la mediación como herramienta sociocultural para fomentar el aprendizaje fue Feuerstein, quien a partir de su trabajo con niños y adolescentes judíos de países pobres, que acababan de llegar a Israel, descubrió que las limitaciones que tenían para aprender y adaptarse a su nuevo país eran causadas por la privación cultural y que, un sistema de enseñanza que les presentara una riqueza de estímulos, de manera gradual y ordenada, con una persona capaz de prestar ayuda ajustándose de manera continua a las necesidades de los niños, producían resultados de aprendizaje sorprendentes. A la ayuda que proporciona esa persona, Feuerstein le llamó mediación (Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller, 1980).

Para Feuerstein (1986), la mediación consiste en que una persona más capaz intercepta ciertos estímulos, los selecciona, organiza, reordena, agrupa y estructura en función de la necesidad de un aprendiz específico, al tiempo que enriquece la interacción del niño con el medio al presentarle experiencias que no pertenecen a su entorno inmediato. Para este autor la mediación tiene tres características: intencionalidad, significado y trascendencia.

La intencionalidad refiere a que el mediador altera de manera intencional y sustancial los estímulos para conseguir el aprendizaje deseado (Alpízar, 2016). Esto significa que el profesor escoge el material necesario, lo presenta de formas comprensibles según el contexto, edad y antecedentes del estudiante y, además, elige solo uno o algunos elementos a la vez, y los va presentando en una secuencia coherente; es la antítesis de la exposición directa a los estímulos (Minuto y Ravizza, 2008).

La mediación del significado consiste en que lo que se ha aprendido durante la interacción tenga significado afectivo, motivacional y esté orientado al valor (Alpízar, 2016). Esto implica que el alumno comprenda la importancia que la actividad tiene para su aprendizaje, que en este caso es el dominio del código escrito; para ello es necesario fomentar su participación, el diálogo y el trabajo con otros. Esto puede llevar a que se interese en buscar un aprendizaje más amplio, lo que podría fomentar la motivación intrínseca para seguir aprendiendo (Minuto y Ravizza, 2008).

La trascendencia consiste en que el aprendizaje vaya más allá de la resolución de un problema inmediato y lo pueda aplicar a situaciones nuevas y más complejas, es decir, que el estudiante vaya de los objetivos inmediatos de una actividad hacia los principios generales y los objetivos que trasciendan el aquí y el ahora (Minuto y Ravizza, 2008).

Feuerstein (1986) considera que el trabajo de mediación puede generar motivación intrínseca si se fomenta la formación de hábitos en los niños, es decir, si se construye un sistema de necesidades internas independiente de la necesidad externa que los produjo inicialmente. De acuerdo con Michella Minuto y Renato Ravizza (2008), estas son algunas acciones que lleva a cabo un mediador:

- Elegir una experiencia o un estímulo significativo para ampliar las competencias individuales.
- Filtrar y seleccionar estímulos y experiencias para situarlas en un intervalo más adecuado al interior de las zonas próximas al sujeto.
- Focalizar la atención evitando proponer demasiados estímulos de forma simultánea.
- Organizar y definir el estímulo / la experiencia en el tiempo y en el espacio.
- Regular la intensidad, la frecuencia y el orden de apariciones de los distintos estímulos.
- Poner en relación los nuevos estímulos / las nuevas experiencias con eventos precedentes y eventos que se verificarán o podrían verificarse en el futuro.
- Interpretar y atribuir significado y valor (afectivo, social, cultural) a estímulos / experiencias distintas.
- Solicitar motivación, interés y curiosidad en el trato y en la respuesta a estímulos distintos (pp. 76–77).

Una vez que se ha aclarado lo que en este capítulo se entiende por mediación, se presentará cómo se llevaba a cabo en el escenario del Centro Polanco. Mediante el análisis de los datos se encontraron tres categorías de acciones mediacionales: el sentido de la actividad y la retroalimentación del desempeño, la enseñanza directa y el fomento de los procesos reflexivos (Gómez, Valdés y Centeno, 2021). Cada una de ellas comprende diversas acciones mediacionales como se muestra en la tabla 1.1.

La primera categoría comprende solo dos acciones mediacionales: la comunicación del sentido y propósito, y la mediación del sentimiento de que el niño es competente para la tarea; la segunda refiere a aquellas actividades directivas iniciadas por las profesoras bajo el supuesto de que esa información

TABLA 1.1 CATEGORÍAS Y ACCIONES MEDIACIONALES

Categoría	Acciones mediacionales
Sentido y competencia	Comunicación del sentido y propósito. Mediación del sentimiento de ser competente.
Enseñanza directa	Presentar información. Dar indicaciones. Explicaciones. Modelamiento. Aclaraciones. Ejemplos. Respuestas y opciones de respuesta.
Procesos reflexivos	Llamar la atención de los niños a los aspectos relevantes de lo que deben de aprender. Las preguntas que tienen el propósito de ayudar a los alumnos a aprender de manera directa a partir de sus acciones. El uso del error como elemento para el aprendizaje. La inferencia inductiva.

ayudará a los niños en el aprendizaje; la tercera consiste en acciones dirigidas a guiar a los niños a que ellos descubran los elementos importantes para el dominio del código escrito. A continuación, se presenta cada categoría bajo un subtítulo distinto.

COMUNICAR EL PROPÓSITO EDUCATIVO Y AYUDAR A CONSTRUIR EL SENTIMIENTO DE SER COMPETENTE

Para que el niño pueda involucrarse en el aprendizaje y no solo participar en las actividades para aprender de manera incidental, es necesario que sepa cuál es el propósito de lo que hace (Haywood, Books y Burns, 1991), así podrá tomar la iniciativa e incluso modificar sus acciones para avanzar hacia lo que se busca. En el trabajo analizado, no siempre se señalaba el propósito, sin embargo, ocurría de manera ocasional. Por ejemplo, la profesora decía: "con estos ejercicios vamos aprender las letras, vamos a jugar memorama, pero también vamos a aprender". En una ocasión pide que un niño diga el nombre de su compañera, pero que diga también una palabra con la cual rime y les informa que es para que se aprendan los nombres de sus compañeros. La actividad consiste en decir: "Salomón se vino en el camión o Carolina se vino en una gallina".

Un ejemplo tomado de las notas de campo muestra que la profesora comparte el propósito de la actividad cuando los estudiantes van a empezar a trabajar con el alfabeto móvil. Ella dice: "Bueno, hoy, porque ustedes ya se lo saben muy bien, vamos a seguir trabajando con la *m* (sonido) y vamos a darles letras, y en equipo van a formar palabras con la eme". Así, los niños no solo realizan la actividad sino que, al conocer su sentido, pueden hacer variaciones en lo que realizan.

Para destacar la importancia de que el alumno conozca el propósito educativo se presentará la diferencia entre aprendizaje incidental y otro aprendizaje que es buscado activamente por el participante. Si alguien viaja de la capital de un estado a la del estado vecino, por ejemplo, de Guanajuato a Aguascalientes, aunque no haya ninguna intención educativa, aprende que este segundo estado linda con el propio, que el recorrido es de alrededor de dos horas y media y que también la capital de Aguascalientes tiene el mismo nombre que el estado. Son aprendizajes importantes, pero no fueron intencionados y no necesariamente se organizarán de manera que en otro momento sean relacionados con otros contenidos. En un caso, se puede enseñar a dividir, si el niño entiende el propósito, podrá utilizar distintos algoritmos, siempre y cuando el propósito se cumpla y podrá utilizarlo en situaciones diversas al ejercicio en que lo aprendió. En esta situación, compartir el propósito de las actividades puede ayudar a que los niños sean más independientes en el aprendizaje y que puedan emprender otras maneras de lograrlo.

Dentro de la categoría de sentido y competencia, está la mediación para ayudar a los estudiantes a que se sientan capaces de realizar las actividades. Carl Haywood, Penelope H. Brooks y Susan L. Burns (1991) consideran que la mediación de este sentimiento es de gran importancia para mejorar el aprendizaje. Además, hay otra ventaja, sentirse competente favorece la autoestima y refuerza la concepción de que vale la pena esforzarse debido a que está logrando el cumplimiento de los objetivos.

Las profesoras median el sentido de competencia reconociendo el desempeño de los niños a través de distintas maneras como chocar las manos o aplaudir en señal de logro, darles las gracias por sus aportes y calificar sus productos con expresiones tales como "¡Muy bien!", "¡Excelente!" y "¡Maravilloso!" Se puede percibir cómo los niños sonríen cuando reciben estos elogios por los productos que realizan. Carmen Andrés y Rebeca González

(2016) encontraron en un estudio que la retroalimentación positiva mejoraba el desempeño de los estudiantes.

Un ejemplo de cómo la profesora utiliza el reconocimiento para que los niños se sientan competentes durante el proceso de realizar la actividad es el siguiente, tomado de las notas de campo: "Los niños están sentados alrededor de la mesa. Continúan con la actividad de la sopa de letras. Karla va pasando por los lugares de los niños y les dice palabras como 'Excelente' o 'Muy bien' cuando ve el trabajo que están haciendo con su sopa de letras", así los niños saben que están haciendo el trabajo de forma correcta.

La retroalimentación que informa que los niños son capaces está enfocada en la competencia de literacidad que es la que se busca desarrollar:

> Maestra: ¿Con qué sonido empieza mamá? Alumnos: *Mmm* (sonido).
> Maestra: ¿Y qué letra es la *mmm*? (sonido). Alumna: La de Mailín.
> Maestra: Muy bien, ¿escucharon a Camila? Dijo la de Mailín, Mailín es la misma que mamá, que es la *mmm* (sonido).

El reconocimiento de la competencia de los estudiantes es específico y no soslaya las omisiones o las fallas. En el siguiente ejemplo puede verse esto:

> José (muy emocionado): ¡Maestra, ya lo hice! ¡Ya lo hice, mira!
> Maestra: ¡Excelente! ¡Súper bien!
> Maestra: Pera... No has encontrado "pera".
> José: ¡Pera, sí, aquí está mira! Peeee...
> Maestra: P–a–n...
> José: Pan.
> Maestra: Pan, sí. Pero nos falta pera.

En el ejemplo anterior, se puede apreciar cómo, ante la expresión de júbilo del niño por su propio desempeño, la profesora reconoce lo que este ha hecho bien, y al mismo tiempo le señala lo que hace falta. Este es un elemento muy importante de la retroalimentación ya que esta debe de ser sobre un desempeño específico y no genérica y, además, no puede omitir el señalamiento de lo que es incompleto o incorrecto.

Durante el trabajo analizado, en algunas ocasiones, las profesoras señalaban el propósito de la actividad, y de forma continua estaban reconociendo el logro o el buen desempeño de los alumnos, aunque aquí se hacía mayor énfasis en el reconocimiento que en compartir el propósito, la sugerencia es que a ambos tipos de intervención se les dé el mismo peso, pues el que los aprendices sepan cuál es el sentido de la actividad en la que participan les puede ayudar a desarrollar autonomía.

LA ENSEÑANZA DIRECTA COMO MEDIACIÓN

De manera habitual se critica a los profesores que se centran en proporcionar información que los niños deberán aprender, tengan o no interés en ese contenido, lo necesiten o no, solo porque es lo que está prescrito. A esta manera de enseñar se le suele llamar "tradicional" o, utilizando el término de Paulo Freire (1970), "enseñanza bancaria". Este último hace una analogía en que el niño es una alcancía y el profesor deposita en ella monedas y, en ese sentido, la alcancía se enriquece. Sin embargo, un ser humano no es un recipiente al que se le pueda depositar información. Hay mucha información que es importante para una persona e irrelevante en su totalidad para otra, dependiendo de su contexto, sus necesidades e intereses.

Lo anterior no significa que los estudiantes no deban recibir información sino que esta debe de responder a sus intereses y necesidades. Es por eso que la enseñanza directa puede considerarse una categoría de acciones mediacionales en que las ayudas que se proporcionan a los aprendices responden a necesidades de apoyo inmediato para la resolución de la tarea que están realizando. Por tanto, la profesora da informaciones breves; instrucciones específicas, explica, modela la habilidad que se quiere desarrollar, aclara, ejemplifica y responde preguntas. La diferencia de la enseñanza directa con la educación bancaria estriba en que el estudiante requiere este tipo de ayudas para resolver una tarea y, por ende, le resultan significativas. A continuación, se describe de manera muy breve cómo se utilizaron.

Como parte de la enseñanza, la profesora *muestra información* que considera que los niños deben de saber. En una ocasión les presenta las partes del libro, les dice: "la parte de adelante del libro, o sea, esta página que vemos aquí se llama portada", los niños repiten: "Portada", luego les dice: "Muy bien, y estos dibujos que vamos a ver aquí, que vamos a ver adentro del libro,

se llaman ilustraciones", los alumnos repiten: "Ilustraciones". Así, cada que considera que los aprendices deben adquirir algún conocimiento específico se los presenta y posteriormente se hace uso de él durante las clases.

También utiliza las *indicaciones* como una forma de ayudar a que los niños realicen las actividades, como se puede ver en el siguiente extracto de la observación: "La maestra sosteniendo la carpeta dice: 'A cada quien le voy a dar uno, para lo largo de todas las sesiones que ustedes van a venir, van a poner sus trabajos... ¿Sí? Cada quien va a tener el suyo', mientras repartía las carpetas diciendo los nombres de los niños en el salón".

Con frecuencia, la profesora usa la mediación de dar indicaciones durante la enseñanza. En ocasiones simplemente diciéndoles cómo realizar alguna actividad y en otras, incluso, como juego para que aprendan. Utiliza el juego de Simón dice y les va pidiendo distintas letras para apoyar el reconocimiento de las grafías. También les enseña el juego del ahorcado para que usen letras y formen palabras y, mientras lo enseña, les va dando las indicaciones del juego. Una mediación importante es la *explicación,* mediante la cual se presenta una idea de manera clara o se elabora sobre esta con la finalidad de que el niño comprenda. Para que los niños comprendan que es un contrato social, la profesora trata de explicar mediante el uso de una analogía. Les dice que así como una receta de cocina enlista los elementos para hacer un pastel, el contrato social contiene los elementos de conducta necesarios para respetarse y tener la conducta adecuada. Las explicaciones son uno de los recursos más utilizados en enseñanza, pero en las clases observadas se utilizó poco.

Las habilidades pueden ser enseñadas de manera más fácil mediante el *modelamiento*. Johana Contreras (Contreras y Sepúlveda, 2015) considera que "el modelaje es una de las principales fuentes de aprendizaje de los seres humanos" (p.15). Por eso, esta es una de las estrategias que se observaron con frecuencia en las sesiones de clase. Esta acción mediacional consiste en que la profesora muestra cómo se realiza la actividad que solicita. Por ejemplo, ella modela el sonido *mmm* cerrando los labios, haciendo que la garganta vibre y soltando el aire por la nariz y pide a los alumnos que imiten lo que ella hace. También utiliza el modelamiento para enseñarles a jugar memorama. Dispone las cartas boca abajo sobre la mesa, levanta una, la muestra, dice la letra que tiene impresa y levanta otra para ver si hacen un par. Cuando forman par se queda con ellas. Una vez que modeló el juego deja que los niños

lo realicen. Así se evita largas explicaciones y en un corto tiempo los niños están realizando la actividad.

Las *aclaraciones* son utilizadas como mediación por la profesora presentando más información, o dando instrucción precisa ante una confusión o una práctica equivocada. Durante la clase, pregunta si han visto una iguana, uno de los niños dice que en su casa hay una y otro informa que son los animalitos que cambian de color. La profesora dice que las iguanas no cambian de color, que quienes lo hacen son los camaleones, que tienen parecido con las iguanas. También aclara cuando un niño escribe "pdlo" en lugar de "palo". La maestra aclara que "a" y "d" se parecen, pero que la "a" tiene el palo más cortito. Las aclaraciones son muy importantes porque permiten a los niños contrastar informaciones parecidas y distinguir una de otra.

Durante la enseñanza, los docentes recurren con frecuencia a los *ejemplos* cuando quieren facilitar la comprensión de alguna idea abstracta. La profesora al hablar del autor de un libro les da como ejemplo que si ella escribe uno, entonces ella sería la autora. De esa manera la idea abstracta de autor se concreta en ella como quien escribe la obra. También ejemplifica las instrucciones de una actividad en que quien tiene la pelota dice una palabra. La tarea consiste en identificar el último sonido de esta. Al niño que lo logre, se le pasa la pelota y este dice una nueva palabra. Empiezan con la palabra papá y un niño dice que termina con "a", la profesora dice que entonces hay que pasarle la pelota a ese niño porque dijo con qué letra terminaba la palabra. En las clases observadas se suele utilizar la ejemplificación como recurso mediacional para que los niños tuvieran una versión concreta de una idea abstracta.

Al final, la profesora utilizaba las *preguntas retóricas* para presentar información. En una ocasión pregunta si saben que es un anaquel y ella misma responde que es una repisa, un espacio para acomodar cosas y muestra uno que hay en el salón. Con eso logra iniciar un diálogo pues una niña dice que en el anaquel se pueden acomodar libros.

Todas estas acciones mediacionales tienen en común que se trata de enseñanza directa de parte de la profesora, pero en contraste con lo que se conoce como enseñanza tradicional o enseñanza bancaria, la profesora proporciona información precisa y específica que los niños necesitan para realizar las actividades de aprendizaje del código escrito, a diferencia de dar información descontextualizada y a la cual el niño no le ve utilidad.

LA MEDIACIÓN PARA EL FOMENTO DE LOS PROCESOS REFLEXIVOS

En la categoría de mediaciones que fomentan los procesos reflexivos se encontraron cuatro acciones que resultan importantes para el desarrollo de la lectoescritura. La primera consiste en ayudar a los niños a centrar su atención en aquellos aspectos relevantes para construir la competencia. La segunda consiste en formular preguntas para que aprendan a partir de sus propias acciones. La tercera es el uso que hacen las profesoras de los errores cometidos por los aprendices como una manera de fomentar su aprendizaje y la cuarta, la inferencia inductiva. Todas ellas tienen la intención de que los estudiantes aprendan a partir del descubrimiento de patrones, de notar inconsistencias y de hacer inferencias inductivas.

Como se mencionó con anterioridad, el sistema alfabético es en suma complejo y en el escenario de aprendizaje, a los niños se les presentan una gran cantidad de estímulos, y no necesariamente saben a cuáles atender. Por eso, las profesoras eligen actividades atractivas en que se presenten estos estímulos, establecen una secuencia y objetivos de aprendizaje. Aún con toda esa preparación, los aprendices no saben cuáles son los estímulos más relevantes a los que habrán de prestar atención. Aquí la función de la profesora es elegirlos, por ejemplo, guiarlos a que se den cuenta de cómo articulan los sonidos que componen el habla, señalar la relación entre esos sonidos y determinadas grafías, las diferencias entre grafías mayúsculas y minúsculas, la manera en que se integran los sonidos y fonemas para formar palabras, etcétera.

Un ejemplo de *dirigir la atención hacia lo relevante* es que la profesora enseña a los niños cómo se pronuncia el sonido *n*, lo que les ayuda a notar que la boca permanece cerrada y que el sonido se emite por la nariz. Los niños practican, luego ella vuelve a pronunciar el sonido y los niños la imitan. Con mucha frecuencia, los estudiantes quieren escribir, pero no recuerdan cómo se escribe la palabra. Lo que hace aquí la profesora es guiarlos a que se den cuenta que la palabra está formada de sonidos y que pueden notar cómo, al pronunciarla, van haciendo cada uno de esos sonidos y los pueden identificar por la manera en que acomodan sus labios, lengua, garganta y notando por dónde sale el sonido. Con este trabajo, los niños se van haciendo independientes en su aprendizaje, pues al escribir, simplemente se fijarán

en los sonidos que ellos mismos van produciendo y los podrán representar con las grafías que ya conocen.

En la tabla 1.2 se presentan los usos que las profesoras hacen de la acción mediacional de dirigir la atención de los estudiantes hacia los aspectos relevantes de la actividad en que participan. En la segunda columna se presentan ejemplos de cada uno.

Como puede apreciarse, el trabajo de una mediadora requiere una vigilancia continua a los detalles y que esté al pendiente del proceso de aprendizaje de cada uno de los niños para dirigir su atención hacia lo que necesita notar para ir construyendo su aprendizaje en todo momento. Estas acciones mediacionales tienen una fuerte implicación para el aprendizaje. Por tanto, es necesario abandonar la noción de que si la profesora explica el niño aprende, y abrazar la idea de que es preciso guiar de manera específica la atención de los estudiantes hacia aquellos elementos que debe atender para ir construyendo el conocimiento que requiere.

La principal acción mediacional que se observó dentro de esta categoría fue el *uso de la pregunta* para que los niños hicieran diversas funciones cognitivas o construyeran algún tipo de conocimiento. Para que la pregunta sea considerada acción mediacional, es necesario que se formule con la intención de que el estudiante adquiera conocimiento y no solo como vehículo para obtener información.

La pregunta se utilizó para construir entre todos un reglamento de trabajo al inicio del periodo. Para ello, la profesora pregunta: "¿Alguien me puede dar un ejemplo de algo que tenemos que hacer aquí para que todo salga bien?", ante lo que un niño respondió: "No estar platicando". Luego la profesora preguntó: "¿Saben qué es respeto? Miguel dice que "el respeto es no golpear y no tirar". Esas ideas se van incorporando al escrito. Así van generando los elementos que incluirán en el reglamento. También la utilizan para fomentar un ambiente de clase saludable, en el siguiente ejemplo hablan de las emociones:

> Maestra: ¿Saben qué son las emociones?
> José: Yo sí, yo sí. Las emociones son cuando te pegan y lloras, cuando te enojas... hay un montón de emociones, feliz, triste, enojado, felicidad, enojado, asustado y sorprendido.
> Maestra: ¡Wow!

TABLA 1.2 MEDIACIÓN: DIRIGIR LA ATENCIÓN HACIA ASPECTOS RELEVANTES

Las facilitadoras dirigen la atención de los niños hacia aspectos relevantes

Uso	Ejemplo
Identificar la presencia de un fonema	Facilitadora: Y la palabra fuente ¿lleva el sonido de la "F" (haciendo el sonido)? ¿Sí o no? Niños: Sí.
Establecer semejanzas entre sonidos	Facilitadora: ¿Qué tienen en común estas tres palabras? Paty: "A". Facilitadora: "A", ándale, vale, que todas tienen la "A".
Ubicar el lugar que ocupa una letra dentro de una palabra	Facilitadora: ¿Dónde tiene la "P" mariposa? ¿Al principio, en medio o al final? Niños: En medio.
Descubrir la manera de articular un sonido.	Mara: A-ra-ña. Facilitadora: ¿Viste cómo tu boca hizo tres veces así? (mientras abre la boca).
Identificar objetos en imágenes.	Facilitadora: ¿Qué más hay aquí? (señala la hoja con el dedo índice). María: Pelota. Facilitadora: ¿Y qué más hay aquí? Darío: Una cama. Facilitadora: ¿Qué es esto, Darío? Darío: Una pizza.
Descubrir el error.	Facilitadora: ¿Cuál es el primer sonido de gato? Toño: Ga (lo repite varias veces). Facilitadora: (pronuncia *ggg*, y replica que "ga" son dos sonidos g – a) Y ahorita queremos solo uno, el primero.
Identificar fonemas faltantes.	Facilitadora: ¿Y después, qué sigue? Junto con la facilitadora repiten r-a-t-o. Facilitadora: ¿Ya acabamos de escribir ratón o falta algo? María: (grita) La "N". Facilitadora: La *nnn*.
Distinguir entre grafías similares.	Paulina coloca fichas para completar la palabra embudo, pero la que forma es embubo. Facilitadora: (se acerca y señala la "b", y dice) ¿Esta es la "d"? María: (quita la ficha de la "b" y la coloca en la caja, toma una y la pone en su lugar). ¿Esta y este son iguales? (subraya la letra "d" y "b" en el pizarrón). Niños: No. Facilitadora: No, ¿verdad? ¿Para dónde tiene la pancita la "d"? ¿Para la dere cha o la izquierda? María: Izquierda. Facilitadora: Izquierda, ¿ya vieron?
Distinguir mayúsculas y minúsculas.	Facilitadora: Niño. *Nnn* ¿ya vieron? Así fueran mayúsculas sería "NIÑO" y con la misma N" (escribe "Niño" en el pizarrón). Mara: ¿cuál es la "N" mayúscula? María: Esta (señala con el dedo la "N" en el pizarrón).

Fuente: Luis F. Gómez, Ma. Guadalupe Valdés y María de Lourdes Centeno (2021).

Pero principalmente la pregunta se utiliza para que los niños aprendan a utilizar el código escrito, es decir, leer y escribir, induciéndolos a pensar sobre distintos aspectos del conocimiento como en los siguientes ejemplos.

Para ubicar una grafía determinada:

Profesora: Me van a tener que decir dónde está la "G" (mientras escribía la palabra "magistral" en el pizarrón).
Lola: Al lado de la "A".

Completar una palabra:

José: A ver, ¿qué me hace falta para completar "foco"?
Profesora: Tú dime, tienes "F", "O", "C", ¿qué te falta?
José: "O".
Profesora: *Okay*, excelente.

Para identificar el sonido inicial:

Karla: ¿Qué empieza con *mmm*?
Noe: ¿Microbús?
Michel y Karla: ¡Microbús! ¡Eso!

Para ampliar el vocabulario:

Profesora: ¿Qué son las pecas?
José: Son unos puntitos.
Profesora: Sí, ¿quién tiene pecas?
Carmen: Mi mamá.

Para fomentar la comprensión sobre algún tema:

Profesora: ¿Qué tanto puede hacer una mamá?
Nayeli: Cocinar, barrer, hacer quehacer.
José: Lavar el techo.
Carmen: Lavar los vidrios de la casa.
Pepe: Cocinar.
Carmen: Compra la leche del bebé.
Nacho: La comida.

Aunque la pregunta como acción mediacional pareciera sencilla, conviene enfatizar que no es cualquier tipo de pregunta sino aquellas que ayuden a los estudiantes a generar conocimiento. Hay ocasiones en que la profesora y los niños tienen una idea diferente ante la pregunta como en el siguiente caso:

> Profesora 1: ¿Qué conviene? ¿Esperar tu turno para hablar o que todos hablemos al mismo tiempo?
> Profesora 2: Y luego nadie nos estamos escuchando.
> Profesora 1: ¿Qué prefieren?
> José levanta los brazos y dice: ¡Al mismo tiempo!
> Profesora 1: ¿Al mismo tiempo se te hace buena idea?
> José: Sí.

En la información anterior, la profesora espera que los niños respondan que es mejor esperar turno para hablar; sin embargo, a José le parece que es una buena idea que todos den la respuesta al mismo tiempo. Es claro que la profesora está pensando en un salón ordenado, y el niño está pensando en que todos responden a coro cuando la profesora hace una pregunta. Como la pregunta es abierta, la profesora respeta la opinión del niño.

Las preguntas pueden ser utilizadas para que el interrogado conteste con respuestas conocidas, para que dé información que requiere quien pregunta o como en este caso, para promover que el alumno se involucre de manera cognitiva en su propio aprendizaje.

Otra de las acciones mediacionales dentro de esta categoría es el *uso del error*. Esto refiere a que la mediadora usa el error para que los alumnos descubran, evalúen o generen una nueva comprensión a partir de él. Este no debe de ser evitado sino aprovechado. Luis Rodolfo Ibarra Rivas (2013) dice:

> El error es inevitable al adquirir un nuevo conocimiento y por ello debe ser promovido deliberadamente. Es una fase necesaria al generar un nuevo conocimiento. Es la expresión de la transición entre el conocimiento anterior y el nuevo: dialogar favorece el desequilibrio y la creación de nuevos equilibrios (p.170).

En ocasiones, la profesora solo quiere que alguno de los aprendices note el error, pero sin darle la respuesta correcta. En un momento dado, una niña

dice que gato se escribe con "F", la maestra escribe la palabra en el pizarrón, la deletrea y pregunta si tiene "F", la niña dice que no, que tiene "G". En otras ocasiones lo que busca es que, además de reconocer el error, haga la corrección. Una niña quería escribir "paso", pero escribió "asop", le pregunta con qué sonido debe empezar, entonces la niña coloca la "P" al principio y la profesora dice: "Muy bien, maravilloso. Vamos a leerla ahora". La niña lee la palabra de manera correcta.

Durante el trabajo se observaron muchos casos en que la profesora utiliza el error para que los estudiantes aprendan. La actitud de la profesora es muy importante, pues no lo consideraba como un defecto ni como algo que merezca reprensión o castigo sino simplemente como la oportunidad de mejorar. De esta manera, el error se convierte en un elemento importante para el aprendizaje.

La cuarta acción mediacional dentro de la categoría de fomento de los procesos reflexivos es la inferencia, por ese concepto se entiende que el aprendiz hace una predicción o anticipación o llega a una conclusión a partir de información parcial o de un principio general (inferencia inductiva, inferencia deductiva). En el trabajo de literacidad, la inferencia se utilizó sobre todo para fomentar la comprensión de textos.

La profesora muestra un libro de cuentos a los aprendices y les va pidiendo que vean las ilustraciones; una vez que terminaron, la profesora pregunta: "¿De qué creen que se vaya a tratar el cuento?" Todos los niños dan respuestas diversas, pero basadas en las imágenes. La maestra empieza a leer para que verifiquen si se trata de lo que ellos supusieron. De esta manera, se despierta el interés de los pequeños, pero además, su aparato cognitivo está presto a seguir la trama y descubrir si su predicción fue acertada o no.

En otra ocasión la profesora pregunta: "¿Cuáles creen que sean las cosas aterradoras que hay en el castillo?" A lo que los niños responden:

Vero: Un fantasma.
Delia: Unas calaveras.
Jorge: Unas estatuas que se mueven.

En este caso, la inferencia inductiva se utilizó de manera sistemática para anticipar el contenido de un texto, pero también podría haber sido utilizada para reconocer patrones o generar suposiciones e hipótesis.

Las acciones mediacionales que se han mostrado en los tres últimos apartados son un buen ejemplo de lo que puede hacerse para promover que los estudiantes se apropien del código escrito y avancen en la competencia de literacidad, por lo que pueden tomarse como recomendaciones para quienes trabajan con niños que están en la fase inicial del descubrimiento del código escrito.

CONCLUSIONES

El capítulo ha mostrado cómo comunicar a los niños el propósito educativo, promover que se sientan competentes, proporcionarles ayuda en tiempo real, facilitar procesos reflexivos y poner en uso el conocimiento, constituyen elementos esenciales de buenas prácticas para la construcción de competencias lectoras. Para ello fue necesario que las profesoras sustentaran su práctica en una teoría educativa, que utilizaran diversas herramientas culturales y se interpusieran entre los niños y el objeto del aprendizaje. Fundamentaron su trabajo en el enfoque constructivista sociocultural.

El enfoque constructivista es una opción pedagógica que permite que los niños se apropien del código escrito. Se basa en el supuesto de que cada niño construye su propio conocimiento, reconstruyendo el que ha generado el grupo social al que pertenece; en este caso se trató de que se lo apropie conociendo todos sus símbolos —grafías—, las reglas del sistema —escribir de izquierda a derecha, de arriba abajo, poniendo mayúsculas al inicio de los párrafos y en los sustantivos propios—, así como otras reglas lingüísticas más complejas como las concordancias de distinto tipo y las de la construcción oracional.

Al niño le toca apropiarse de ese vasto conocimiento que ha sido construido durante milenios por la cultura, y ponerlo en uso. Para lograr esta reconstrucción, el alumno participa activamente: manipulando material, dialogando con compañeros y profesoras, e incluso hay actividad cuando ve y escucha. Dado que el aprendizaje se construye mediante la interacción del aprendiz con el entorno, la actividad es crucial.

El constructivismo es un conjunto de ideas que guían la acción del profesor, pero este tiene que ponerlo en práctica de manera situada, tomando en cuenta las características de los niños, su contexto y cuidando que haya una mediación adecuada. La mediación que se realice requiere sensibilidad a las

características cognoscitivas y emocionales de los estudiantes y, sobre todo, atención a las necesidades específicas de cada niño en un momento determinado para que se les pueda ofrecer ayuda en tiempo real, lo que implica tener clases planeadas y bien estructuradas, pero a la vez, tener disposición para seguir a cada uno de los niños en el proceso que van desarrollando.

Aunque el alumno es quien construye y es el centro del aprendizaje, el profesor desempeña un papel fundamental porque elige, organiza gradúa y presenta los estímulos a los estudiantes, ya sea mediante la organización física y social del entorno o mediante el trato directo en que, además, presenta retos y desafíos procurando que el conocimiento nuevo se vincule con lo que los aprendices ya saben. Al igual que el niño, el profesor que actúa como mediador entre el conocimiento y el objeto del conocimiento, es activo y está, de forma permanente, atento a las necesidades cambiantes de información y apoyo que presentan los aprendices.

El facilitador no solo debe de ser capaz de aplicar principios pedagógicos en la interacción con el niño sino que también necesita conocer con profundidad los contenidos culturales que desea que este se apropie o reconstruya, así como los procesos y funciones cognoscitivas que subyacen a ese conocimiento. Por ello la enseñanza, en este caso particular, debe estar fundamentada en el conocimiento vigente acerca de los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, de lo cual se ha presentado un resumen en este escrito. Lo que se ha presentado difiere de lo que se hace en un salón regular que tiene alrededor de 30 niños. Como ya se explicó, la mayoría de los niños aprende el código escrito casi con cualquier método, con diversos niveles de estructura y de exposición a estímulos. En el caso descrito, se atendió a niños que no han logrado aprender a leer y escribir con los métodos que suelen utilizarse en las escuelas, por tanto, requieren de un trabajo mucho más sistemático e intensivo, que es lo que aquí se hizo. Lo anterior no significa que esto sea un ejemplo a seguir para los salones regulares, pero sí para la atención a niños a quienes se les ha dificultado el aprendizaje en distintos escenarios como en centros de atención comunitaria que atiendan a este tipo de niños en grupos menores a los de las escuelas.

Por otra parte, la información que se presenta sobre los procesos de desarrollo de la competencia lectora puede ser utilizada en cualquier escenario en que esta pretenda promoverse, siempre y cuando los profesores atiendan las necesidades emergentes de los niños y tome en cuenta las herramientas

físicas y culturales con que cuenta, así como el contexto en que ocurre el aprendizaje. Lo relativo a la mediación puede extrapolarse a cualquier situación de aprendizaje formal o informal de cualquier contenido, en todos los ámbitos de complejidad y con aprendices de todas las edades, ya que la mediación está más relacionada con la competencia del profesor para adaptarse a las necesidades de los estudiantes que a las características de estos o al tipo de contenidos que se trabajen.

REFERENCIAS

Alpízar Jiménez, L. (2016). La modificabilidad estructural cognitiva en la familia de un enfermo alcohólico. *Drugs and Addictive Behavior*, *1*(2), 220–236.

Andrés, C. y González, R. (2016). El efecto de la retroalimentación en el rendimiento y motivación de los estudiantes de Métodos de investigación para ciencias de la salud en la UNED, Costa Rica. *Research Journal of the Costa Rican Distance Education University*, *8*(2) (diciembre), 189–194.

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM–5®) (5a ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Castles, A., Rastle, K., y Nation, K. (2018). Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest, 19*(1), 5–51.

Connor, C.M. y Morrison, F.J. (2016). Individualizing student instruction in reading: implications for policy and practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *3*(1), 54–61.

Contreras, J. y Sepúlveda, C. (2015). *El modelaje como fuente de aprendizaje*. Centro Recursos VALORA. Recuperado el 4 de febrero de 2022, de http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/RolDocente/ Fichas/El-modelaje-como-fuente-de-aprendizaje-2018.pdf

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.

Feuerstein, R. (1986). *Mediated learning experience*. Jerusalen: Hadassan–Wizo–Canadian Research Institute.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. y Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Furnes, B. y Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: a comparison between Scandinavian and US / Australian children. *Dyslexia*, *16*(2), 119–142. Recuperado el 4 de febrero de 2022, de doi:10.1002/dys.401

Gómez, L.F. Valdés M.G. y Centeno, M. de L. (2021). Entre la letra y los niños: mediación del desarrollo de la literacidad. *Diálogos sobre Educación* (Prácticas de lectura y escritura. Sujetos, materialidades, literacidades), *23*(12) (julio–diciembre). Recuperado el 4 de febrero de 2022, de http://www.dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/744

Gómez–Palacio, M. (1985). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.* México: SEP.

Haywood, C., Brooks, P.H. y Burns, S.L. (1991). Cognitive curriculum for young children. En A. Costa (ed.), *Developing minds programs for teaching thinking* (pp. 107–109). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ibarra Rivas, L.R. (2013). Educar, dialogar y pensar. *Perfiles educativos*, *35*(141), 167–185. Recuperado el 4 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300011&lng=es&tlng=es

ILA (2019). *Children experiencing reading difficulties: what we know and what we can do* [Literacy leadership brief]. Newark: Author.

Leal Carretero, F., Suro Sánchez, J., López–Escribano, C., Santiuste Bermejo, V., y Enríquez de Rivera, D.Z. (2011). Un nuevo programa para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Psicología de La Educación*, No. 6, 95–106.

Marzano, R.J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje: Manual para el maestro* (2a ed.). Guadalajara: ITESO.

Minuto, M. y Ravizza (2008). *Migliorare i processi di apprendimento: il metodo Feuerstein dagli aspetti teorici alla vita quotidiana.* Trento: Erickson.

Moura, O., Pereira, M., Moreno, J. y Simões, M.R. (2020). Investigating the double–deficit hypothesis of developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth. *Annals of Dyslexia,* No. 70, 43–61. Recuperado el 4 de febrero de 2022, de https://doi.org/10.1007/s11881-020-00190-1

National Research Council (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: The National Academies Press. Recuperado de https://doi.org/10.17226/6023

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophía*, No. 19 (julio–diciembre), 93. Recuperado el 4 de febrero de 2022, de https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04

Ortiz, M.R. y Jiménez, J.E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, No. 24, 215–231.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.

RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND.

Riley, B. (2020). Drawing on reading science without starting a war. *Educational Leadership*, *77*(5), 16–22.

Shaywitz, R. (2003). *Overcaming dislexia: a new and complete science based program for reading problems at any level*. Nueva York: A.A. Knopf.

Vander Stappen, C. y Reybroeck, M.V. (2018). Phonological awareness and rapid automatized naming are independent phonological competencies with specific impacts on word reading and spelling: an intervention study. *Frontiers in psychology*, *13*(9), 320. Recuperado el 4 de febrero de 2022, de https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00320

Vygotsky, L.S. (1979). El *desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Young, N. (2020). *The ladder of reading*. Recuperado el 4 de febrero de 2022, de https://6c25bd81-9ae3-46df-b84b-1b9a9453cf77.filesusr.com/ugd/c10b02_e42fa173ea6b4b15ae2d84fa4ceaabe3.pdf

Los artefactos socioculturales en la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA

Resumen: *El capítulo presenta dos tipos de artefactos culturales que favorecen la participación activa de los alumnos que asisten a un escenario de acción comunitaria a recibir apoyo educativo para el aprendizaje inicial de la lectoescritura. Los artefactos son las actividades pedagógicas y el ambiente emocional. Se detallan las características que logran involucrar a los niños. El texto se conforma por cuatro apartados: componentes básicos que influyen en la implicación de los estudiantes en los procesos formativos; una tipología de las actividades que favorecen su participación activa en la construcción de sistema de escritura inicial; el ambiente emocional que actúa como andamio importante en la involucración de los alumnos, y reflexiones finales. El análisis inductivo de datos permitió identificar aquellos artefactos mediadores que propician la intervención de los alumnos; estos artefactos pueden ser utilizados por otros docentes para promover la participación comprometida de sus estudiantes.*
Palabras clave: *lectoescritura, mediación, aprendizaje, artefactos culturales, participación activa.*

Abstract: *The chapter presents two types of cultural artifacts that encourage the active participation of students who attend a community action center to receive educational support for learning basic reading and writing. The artifacts are the pedagogical activities and the emotional setting. The characteristics that successfully involve the children are described in detail. The text consists of four sections: basic components that affect students' involvement in formative processes, a typology of the activities that encourage their active participation in the construction of an initial writing system, the emotional setting that provides important scaffolding for the students' involvement, and final reflections. The inductive data analysis served*

to identify the mediating artifacts that encourage students' involvement; these artifacts can be used by other teachers to foster committed participation in their students.
Key words: *reading and writing, mediation, learning, cultural artifacts, active participation.*

El objetivo de este capítulo se centra en mostrar dos tipos de artefactos culturales que facilitan la participación activa de los alumnos que asisten a un escenario de acción comunitaria, el Centro Polanco, a recibir apoyos psicoeducativos en el aprendizaje inicial de la lectoescritura: las actividades en las que los niños se implican en su desarrollo, precisamente porque las perciben atractivas y estimulantes, y el ambiente afectivo, que se construye a partir de los soportes y estímulos que ofrecen las facilitadoras, el cual desencadena respuestas emocionales positivas por parte de los niños. Tanto las actividades como el rol de las facilitadoras cumplen una función mediadora en el aprendizaje de los estudiantes en la dimensión afectiva, social y en la cognitiva, ya que les ayudan a comprender los principios clave del sistema de escritura en un ambiente de colaboración y respeto. Las actividades y el papel de las facilitadoras desde su función mediadora, adquieren el estatus de artefactos culturales en el sentido que constituyen un sistema de ayuda a través del cual los niños se enganchan positivamente en el proceso educativo.

El contenido del capítulo muestra el desarrollo de una de las categorías analíticas que se construyeron a partir del análisis inductivo del corpus de datos que se obtuvo a través de los registros de observación que se llevaron a cabo durante los meses de enero a mayo de 2020 como parte del proceso de la investigación: "Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad".

De acuerdo con el interés de la investigación, se eligió el estudio de casos porque permite comprender un caso singular desde su particularidad, a saber, un fenómeno delimitado para llegar a entender, de manera intersubjetiva, su actividad y, por lo mismo, su significado en y desde el contexto en donde se desarrolla (Stake, 1999).

Desde la inclinación por conocer y discernir las maneras en que las mediaciones en su papel de artefactos eran utilizadas en las prácticas de literacidad en el Proyecto de Aplicación Profesional: "Atención a niños en contextos desfavorecidos Centro Polanco", se eligió esta metodología que sigue

los pasos de la investigación educativa con un enfoque cualitativo, ya que ofrece oportunidades para dar cuenta de realidades educativas complejas e invisibilizadas por la cotidianeidad (Pérez Serrano, 1994) y permite entender las acciones e interacciones con respecto al uso de los artefactos culturales en circunstancias concretas y particulares que posibilitaban el desarrollo de las competencias de literacidad.

La visión que se asume acerca del estudio de caso parte del método de investigación etnográfica. John W. Creswell (2005) señala que los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas. El investigador reflexiona sobre las cualidades que posee el grupo o comunidad que la distinguen de otros grupos, y describe su estructura, las reglas que regulan su operación, así como las creencias que comparten, los patrones de conducta que se muestran y la forma en que ocurren las interacciones.

Al entender de manera comprensiva la práctica educativa, sus características y constitutivos desde una visión *emic*, se tuvieron posibilidades para mostrar qué y cómo se hace, por qué, para qué y qué produce en términos de aprendizaje y desarrollo. Para la obtención de datos se utilizó la observación como técnica de recolección; las observaciones iniciales fueron amplias y gradualmente se fueron focalizando.

Las sesiones videograbadas se transcribieron y analizaron a partir del proceso que sugieren Michael A. Huberman y Mathew B. Miles (1994): reducción de datos, disposición y presentación de los mismos y construcción de conclusiones; a partir de acciones y operaciones metodológicas, se tuvo la oportunidad de extraer de manera inductiva los significados de los datos codificados mediante el programa informático Atlas.ti.

La estructura del texto está conformada por cuatro apartados:

- Componentes básicos que influyen en la implicación de los estudiantes en los procesos formativos.
- Tipología de las actividades que favorecen la participación activa de los estudiantes en la construcción de sistema de escritura inicial.
- El ambiente emocional que actúa como andamio importante en la participación de los alumnos.
- Reflexiones finales.

COMPONENTES BÁSICOS QUE INFLUYEN EN LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LOS PROCESOS FORMATIVOS

La implicación de los estudiantes en las actividades que se desarrollan en los escenarios educativos abarca una serie de conductas, comportamientos, valores y actitudes. María González (2010) señala que los mismos investigadores y teóricos del tema hacen uso de diferentes etiquetas para nombrarla y cualificarla, entre ellas sobresalen la participación, la adhesión, el enganche, la motivación y la pertenencia. Al igual que esta autora, Ángel Alberto Valdés, María Catalina Ramírez y Mario Martín (2009) reconocen que en la construcción del conocimiento influye de manera importante la disposición y, por ende, la participación de los estudiantes en las tareas escolares, pues a partir de ellas, estos logran comprometerse con el aprendizaje y mejoran su desempeño académico. Los estudios también demostraron que los niños que están motivados adoptan un mayor compromiso con el aprendizaje y se involucran en las tareas debido al grado de interés que les genera la realización de las actividades académicas.

Para los profesionistas que están relacionados con el ámbito de la educación no resulta desconocido que el aprendizaje de los conocimientos escolares requiere del involucramiento, del compromiso y el empeño de los estudiantes en la realización de las actividades. Escuchar indicaciones y explicaciones de los profesores, responder o formular preguntas, realizar ejercicios, criticar, opinar, analizar, buscar información y leer son ejemplos que para Juan Carlos Serra (2019) indican implicación, lo que en sus palabras denomina "participación activa", la cual se torna indispensable en el aprendizaje, pues su ausencia en el desarrollo de cualquier actividad escolar, en lugar de promoverlo, lo puede limitar u obstaculizar forzosamente.

Serra, a partir de ideas que recupera (Appleton, Christenson y Furlong, 2008, citados en Serra, 2019) señala que la implicación es un concepto amplio, por ello es que se le considera un metaconstructo que articula a otros como lo son la participación, la motivación, el compromiso, las relaciones entre los estudiantes y la de estos con la tarea. Lo que resulta interesante de este metaconstructo es que no se conceptualiza como un atributo del estudiante sino como un estado del ser que está muy influenciado por factores contextuales y socioculturales (p.5).

Existen diferentes concepciones que permiten entender la implicación del estudiante en la vida escolar en general, y en las actividades de aprendizaje en particular. González (2010) recupera las de diversos autores (entre estas ideas, las de Simon–Morth y Chen, 2009, citados en González, 2010) quienes asocian la implicación con el grado en que los estudiantes están comprometidos con la escuela y motivados para aprender y rendir; la que se relaciona con el compromiso y atención focalizada en contraste con la participación superficial, apatía o falta de interés (Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992, citados en González, 2010) y la de que se equipara con el grado en que los alumnos se conectan y enlazan con lo que está ocurriendo en las aulas (Stemberg et al., 1996, citados en González, 2010). En la base de cada una de estas concepciones, sobresale el interés que en palabras de Antonio González (2014) es un fenómeno que surge a partir de la interacción que se establece entre las personas y el entorno.

Entre las primeras investigaciones que analizan la implicación escolar, destaca el modelo de participación–identificación de Finn (1989), según el cual el compromiso e implicación de los estudiantes con la actividad escolar está compuesto por el aspecto conductual y por el psicológico. El primero se refiere a la participación en la escuela, en las aulas, en las actividades extraescolares y en las relaciones que se establecen con los compañeros; el psicológico alude a la identificación del alumno con la escuela y con el sentimiento de pertenencia (Ros, 2009). Este autor retoma una de las conclusiones de Kristin E. Voelkl para poner de manifiesto que la participación e involucración del alumnado en las actividades escolares es un predictor de la identificación con la escuela, pues ello se relaciona con la anexión y la adherencia que se contraponen con el desenganche o la desafiliación (Voelkl, 1995, citado en Ros, 2009).

Este modelo bidimensional de Finn ha sido referente para diversos investigadores, entre ellos, Willlms (2000) y Fullarton (2002), quienes han definido al aspecto conductual en términos de la participación que se manifiesta en las conductas que el estudiante exhibe ante las actividades del aula, es decir, cuando hace y responde preguntas, da opiniones, pone atención, colabora, interviene con comentarios y contribuye en la discusión y en el desarrollo de la clase, etcétera. Por este motivo, se considera a la participación como un elemento crucial en la consecución de los buenos resultados académicos y en la prevención del abandono escolar (González, 2010, p.80).

González (2010), a partir de la revisión y actualización del modelo de Finn que realizan Phyllis C. Blumenfeld, Jennifer A. Fredricks y Allison H. Paris, (Blumenfeld, Fredricks y Paris, 2003, citados en González, 2010), hace explicita la existencia de tres componentes básicos que influyen en la disposición e implicación de los alumnos en las actividades escolares: conductual, afectivo y cognitivo. Cada uno pone de manifiesto una diversidad de factores y elementos que ayudan a entender por qué un alumno se involucra de forma activa o no en los procesos educativos que se impulsan desde la escuela, entre ellos, González destaca a los factores socioculturales, familiares y del contexto escolar, así como a los contenidos, las actividades escolares y el tipo de relaciones que los estudiantes establecen con el docente y con los mismos compañeros (González, 2010, p.14).

El componente conductual hace referencia al compromiso y a la participación de los alumnos en las actividades académicas y no académicas que forman parte de la vida escolar; incluye aspectos como la asistencia, la puntualidad, el cumplimiento de las tareas y la implicación activa en las actividades y trabajos que los docentes proponen a propósito del aprendizaje de las diversas áreas de conocimiento. Serra (2019) puntualiza que la implicación conductual está fuertemente relacionada con la participación activa de los estudiantes en las actividades; ello se aprecia cuando indican de manera espontánea el deseo de intervenir, colaborar, involucrarse y aportar.

El componente afectivo o psicológico corresponde a las conexiones, a la expresión de sentimientos de pertenencia y a las respuestas afectivas de los estudiantes hacia los proyectos, actividades y diversos sucesos escolares en función de lo atractivo o novedoso que les resulten (Fredericks et al., 2004), por lo mismo, es un componente que para González (2010) en función de lo que señala Furlong et al. (2008), corresponde a una respuesta emocional que abarca sentimientos de afección, disfrute, gusto, pertenencia, adhesión, malestar o disgusto, los cuales se manifiestan en actitudes positivas o negativas hacia el trabajo escolar y, por ende, hacia el aprendizaje.

La autora considera que este componente afectivo "es una parte integral del proceso por el cual la participación (o no participación) se perpetúa y puede en última instancia conducir a consecuencias a largo plazo tales como el desinterés y el abandono escolar" (p.7). Cecilia Fierro y Bertha Fortoul (2012) reconocen que toda experiencia educativa que ocurre mediante el encuentro intersubjetivo entre las personas ha de desarrollarse bajo paráme-

tros de bienestar psicológicos y emocionales, pues de otra manera se puede volver difícil y hasta imposible enseñar y aprender.

El componente cognitivo, según González (2010), se enfoca básicamente en la inversión psicológica del estudiante en su aprendizaje, la cual incluye percepciones de competencia, valía, disposición, dedicación, esfuerzo e implicación activa en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de habilidades o destrezas que se promueven con el trabajo académico, así como en aspectos relacionados con la motivación y las estrategias metacognitivas del estudiante que se manifiestan en el aprendizaje autónomo y en la responsabilidad para mejorarlo.

Aunque se reconoce que la implicación de los estudiantes obedece a múltiples factores, en este escrito el foco de atención está puesto en dos artefactos culturales que mediatizan y materializan el pensamiento y acción de los niños. El primero de ellos corresponde a las actividades que proponen las estudiantes de las carreras de Psicología y Educación de una universidad privada del estado de Jalisco, México, en su rol de facilitadoras de un grupo de niños cuyas edades oscilan entre los 7 y 8 años de edad, los cuales asisten dos veces a la semana, en sesiones de dos horas, al Centro Polanco para recibir apoyo en el aprendizaje inicial de la lectoescritura. El segundo artefacto cultural, que es consustancial en la implicación de los alumnos, es el ambiente emocional que se construye en las sesiones de trabajo a partir de los apoyos que ofrecen las facilitadoras en un clima de respeto, confianza, seguridad y cordialidad.

La decisión de incluir y desarrollar en este escrito ambos núcleos de significado obedece a que en el proceso de análisis cualitativo de los datos empíricos obtenidos a través de 15 registros de observación durante el semestre de enero a mayo de 2020, se logró identificar la manera en que los niños se implicaban en determinadas situaciones a partir de lo atractivo y estimulante que les resultaban cierto tipo de actividades a diferencia de otras, en las cuales se les percibía con poco interés y motivación para participar e involucrarse de manera activa y entusiasta; implicación que también se veía favorecida por un ambiente emocional positivo, en el que prevalecía el apoyo y las ayudas cercanas y estimulantes por parte de las facilitadoras.

Las actividades y el ambiente emocional positivo, en su papel de artefactos culturales, constituyen "una representación funcional, en el sentido de

que son capaces de preservar y transmitir un modo de acción, por lo mismo desempeñan una función pedagógica" (Wartofsky, 1979, p.201) importante, ya que "operan sobre las personas en tanto producen un cambio en su condición psíquica" (Cole, 1999, p.27).

En relación con las ideas anteriores, se pone de manifiesto la relevancia que adquieren las actividades y el ambiente emocional en los procesos formativos, de allí la necesidad de que los docentes, en su papel de facilitadores y guías, permanezcan en una constante creación e implementación de actividades que actúen como formas de mediación en el aprendizaje de los niños. Habría que recordar que para Lev S. Vygotsky resultaba esencial la relación entre el pensamiento y la organización social de la instrucción (Moll, 1993, p.24). Con ello, queda en claro que desde la perspectiva sociocultural se pondera la participación activa de los sujetos, la cual no se concreta a responder a estímulos que proporciona el medio social sino que, por medio de instrumentos mediadores, tal es el caso de las actividades propuestas en un entorno emocional positivo, los niños se implican, y con ello tienen la posibilidad de modificar o enriquecer sus procesos cognitivos.

En esta misma tesitura, Barbara Rogoff (1993, p.123) considera que una de las influencias más importantes que el mundo social ejerce en la vida infantil se relaciona con las decisiones y elecciones de las actividades en la que los niños pueden participar, pues constituyen un marco que facilita o restringe la forma en que se involucran y las maneras en que interactúan con los demás compañeros, incluso con los propios profesores. Con base en estas ideas, Rogoff (1993) afirma que el cuidador, en este caso las facilitadoras, cuando seleccionan las actividades, guían de manera tácita el desarrollo infantil al preparar un entorno de aprendizaje que favorece u obstaculiza la implicación de los niños.

Desde esta perspectiva, queda en claro que la participación de los niños y la mediación adquieren un papel importante en el proceso de construcción del conocimiento, pues resultaría difícil hablar del aprendizaje de los alumnos sin su participación activa, ya que en la medida en que colaboran en la co–construcción de las significaciones de la actividad didáctica, asumen su parte de responsabilidad.

Tampoco se podría hacer mención de esa participación sin la mediación del profesor y de los artefactos culturales que utiliza como instrumentos

privilegiados en la mediación de la actividad en la que participan los estudiantes (Rickenmann, 2006), pues para Jean Lave y Etienne Wenger (1991), el aprendizaje está, de forma profunda, ligado al entramado de actividades, las cuales en este caso actúan como artefactos culturales que, en su papel de mediadores, cumplen una función importante en la forma en que se implican los alumnos en el desarrollo de las mismas.

Tomando en cuenta estas ideas, el capítulo se centra en presentar, en primer lugar, aquellas situaciones educativas en donde los niños mostraban un interés particular por implicarse a través de la participación en actividades en donde la colaboración tenía un lugar predominante. Se trata de actividades en su función de artefactos socioculturales en el sentido que se le atribuye a este concepto en el paradigma histórico cultural.

Al tener una función mediadora en la construcción y uso de conocimiento relacionado con la discriminación de los fonemas y las grafías al inicio, en medio y al final de palabras, con la segmentación de palabras en sílabas o en la formación de otras a partir de sus componentes grafo–fonéticos, las actividades favorecían la implicación de los estudiantes, pues lo que se les planteaba les interesaba y por lo mismo, participaban de forma activa y con ello construían aprendizajes relacionados con la comprensión del principio alfabético, es decir, con la forma en la que los sonidos del habla se representan a través de las múltiples combinaciones de un número limitado de signos gráficos (Villalón, Ziliani y Viviani, 2009).

TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES QUE FAVORECEN LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE SISTEMA DE ESCRITURA INICIAL

Como resultado del análisis inductivo de los registros de observación como parte del proceso de investigación cualitativa que se desarrolló en el Centro Polanco, se reconocen tres tipos de actividades que, por su función en el proceso educativo, constituyen instrumentos mediadores, en el sentido de que juegan un papel intermediario fundamental en la forma en que promueven que los niños se interesen, se impliquen de manera activa y se dispongan a participar. Las actividades que se reconocen como instrumentos auxiliares del pensamiento y constitutivos del mismo, y que provocaban respuestas afectivas en los estudiantes son:

- Actividades lúdicas.
- Actividades relacionadas con el aprender haciendo a partir de la manipulación de materiales.
- Las actividades de animación a la lectura.

Actividades lúdicas

El juego no siempre se ha visualizado en los diferentes ejes temporales de la historia de la educación como un instrumento mediador del aprendizaje. Paula Lorente y Mercedes Pizarro (2012) señalan que la relación entre la función lúdica y el aprendizaje fue puesta de manifiesto por diversas disciplinas, entre ellas la psicología, la antropología, la sociología y la pedagogía. A partir de este aporte, se ha llegado a considerar como una técnica y un recurso de gran valía en el ámbito educativo, sin que ello signifique que se le desconozca su condición de pasatiempo o entretenimiento. Para estas autoras, el juego tiene una triple dimensión: lúdica o divertida, cognitiva–formativa y grupal o socializante; dimensiones que han ayudado a que se valore y utilice como un instrumento cultural al servicio del aprendizaje.

A pesar de que hay un gran reconocimiento del valor educativo del juego, Lenin Mendieta Toledo, Sandra Victoria Bermeo Muñoz y Justina Edith Vera Reyes (2018) ponen de manifiesto que en el ámbito de la educación no se le ha dado la importancia ni el valor que debería, pues aún en estos tiempos se le sigue colocando en el espacio recreativo sin imbricarlo en el contexto curricular como un conjunto de estrategias orientadas a conseguir diversos propósitos educativos.

Entre las condiciones que se requieren para que a través del juego se consigan resultados positivos en el aprendizaje de los niños, Lorente y Pizarro (2012) señalan la importancia que tiene su correspondencia y pertinencia con los propósitos educativos, con los desempeños de aprendizaje, así como con los intereses y las necesidades de los estudiantes. Cuando no se cuidan esos aspectos, se corre el riesgo de que el juego, en su papel de artefacto cultural, pierda su función mediadora, en tanto es una pieza básica del engranaje del ser humano con el mundo físico y de las personas entre sí (Martos y Martos García, 2014).

Del análisis de datos empíricos recolectados a través de la observación en las sesiones de trabajo, se aprecia que las actividades relacionadas con el

juego son una oportunidad para que los alumnos se involucren o impliquen de manera activa. En su función de artefacto cultural, les permite aprender aspectos relacionados con la lectura y escritura inicial mediante interacciones significativas en aras de la comprensión de las convencionalidades y arbitrariedades del sistema de escritura. Los juegos que se identificaron en relación a los propósitos y contenidos de aprendizaje son de varios tipos: orales, escritos y audiovisuales.

En los que se denominan orales o verbales se utilizaron juegos como "Simón dice" y "La papa caliente", estos con diferentes propósitos, entre ellos, la discriminación de sonidos y su relación con las grafías, y la identificación de las unidades sonoras de la lengua en el inicio, en medio y al final de las palabras. En el siguiente recorte de observación, se aprecia la manera en que los niños reconocían letras en el alfabeto móvil a partir de que discriminaban sonidos del habla:

> K: Simón dice que formen la palabra masa. Los alumnos buscan las letras en parejas para formar la palabra.
> C: ¡Ya!
> J: Ya, maestra.
> (05 / 19 de septiembre de 2019).

> M: Simón dice que me den todas sus letras "O".
> Los alumnos le pasan las letras "O" a M.
> M: Gracias... Simón dice que me den todas las "E".
> Los alumnos le pasan las letras "E" a M.
> M: Simón dice que me den las "M".
> (05 / 19 de septiembre de 2019).

Mediante este tipo de actividades lúdicas los niños participaban, se involucraban y comprendían, de manera paulatina, que a cada expresión del lenguaje oral le correspondía una representación gráfica, que existen otros símbolos como las tildes o acentos para indicar la fuerza con que se pronuncian algunos fonemas, que se pueden separar o segmentar los sonidos en las frases, en las palabras y en las sílabas y que los signos de interrogación y exclamación se usan para señalar determinadas entonaciones que se hacen al hablar.

En las actividades mediadas por juegos que se han llamado escritos, los niños se involucraban; se les percibía gustosos y animosos por participar en juegos propuestos por las facilitadoras, entre ellos, el "ahorcado" en donde tenían que descubrir las palabras a partir de las letras que las conforman. En todos los casos, el facilitador dibujaba la horca, elegía la palabra y trazaba en el pizarrón el número de líneas en función de las letras de la palabra. Por turnos, los niños decían las letras y cuando acertaban, la facilitadora las escribía en el lugar correspondiente; cuando fallaban realizaba trazos para formar al ahorcado. Desde el momento en que se les comunicaba a los niños la actividad, se mostraban emocionados y con deseos de participar: "M: Vamos a jugar un juego que se llama ahorcado", entonces J., muy entusiasmado contestó "Yo, yo sé, yo sé" (09 / 30 de septiembre de 2019).

Los juegos que se han nombrado visuales hacen alusión al memorama, al bebeleche o rayuela. En el primer caso, por turnos, los niños tenían que encontrar pares de letras o de dibujos, al lograrlo mencionaban el sonido con el que iniciaba, pero también tenían que decir otra palabra que empezara con el mismo sonido. Un recorte que ilustra esta actividad es el siguiente:

N: Voltea dos cartas que no son iguales.
M: Te toca, I.
I encuentra dos cartas iguales.
M: ¿Qué es eso, I?
N: Pájaro.
M: Muy bien, ¿con qué sonido empieza?
N: Con la "P".
M: Con la "P". Piensa en otra palabra con la "P".
I: La "P" de papá.
(11 / 28 de octubre de 2019).

En el caso del bebeleche o rayuela, de manera previa la facilitadora había trazado sobre el piso diversos cuadrados con la ayuda de gises (tizas) de colores en donde en cada uno representó de forma gráfica diferentes letras. Por turnos, los niños tenían que lanzar una bolita formada con papel mojado a un cuadrado del bebeleche y brincar hasta ese lugar con una sola pierna. Al llegar, tenían que decir cuál era el sonido de la letra y nombrar una palabra que iniciara con el mismo fonema. En la siguiente observación, se presenta

un ejemplo de cómo la facilitadora modela la manera en que los niños tenían que intervenir en el desarrollo del juego:

M: *Okay*, yo voy a tirar... ¿en qué letra cayó?
N: En la "I".
M: En la "I". Voy a saltar así, la voy a recoger y tengo que decir una palabra con la letra "I".
N: Imán.
Sigue L., su tiro cae en la "A".
M: Una palabra con la "A".
L: Avión.
M: Avión, excelente, Lupita.
C tira en la "U".
M: ¿Una palabra con la "U"?
C: Uvas.
(12 / 11 de noviembre de 2019).

En todos los casos, el juego ofrecía múltiples ventajas, pues más allá de la participación e involucración activa y entusiasta de los niños, favorecía su socialización, el que conocieran y siguieran las reglas del mismo juego, respetaran turnos, se divirtieran y realizaran discriminaciones de los elementos constitutivos del lenguaje que a su vez les ayudaban a segmentar palabras, a identificar sus fonemas y grafías iniciales; es decir a dominar lo que Iris Galicia, Francisco Robles y Alejandra Sánchez (2015) llaman procesamiento fonológico a partir del cual los niños logran entender de manera paulatina que las letras corresponden a sonidos y con ello, comprenden el principio alfabético del sistema de escritura.

A través del análisis de los registros de observación, se puede apreciar que las experiencias compartidas y las normas creadas a propósito de los distintos juegos implementados para el aprendizaje de las convenciones de la lectoescritura, da lugar a lo que Rosario Ortega (2003) denomina cultura de iguales, la cual se construye a partir del respeto y compañerismo que prevalece en el desarrollo de este tipo de actividades, lo que favorece de manera importante el establecimiento de relaciones simétricas que influyen positivamente en el desarrollo afectivo, social y cognitivo de los niños.

En síntesis, se puede decir que las actividades lúdicas propuestas por las facilitadoras muestran, además de la existencia de los componentes conductual, afectivo y cognitivo señalados por María González (2010) como elementos que influyen en la implicación de los alumnos en las actividades escolares, unas estrategias que brindan la oportunidad a los niños para que interactúen con la lectoescritura como objeto de conocimiento de forma amena, dinámica y divertida en espacios que les producen gozo, alegría y distención.

Sin duda, el juego en el ámbito educativo favorece el interés personal de los niños, el cual para Antonio González (2014) representa una preferencia que se basa en el conocimiento y en la valoración de objetos o ideas que despiertan su deseo por implicarse en actividades relacionadas con el aprendizaje de determinados contenidos curriculares.

Es claro que los niños aprenden de manera divertida a partir de actividades lúdicas, por lo que resulta conveniente aprovechar el potencial que tienen en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Por la forma en que se entusiasman, ponen atención, participan, interactúan con sus compañeros, se divierten, aprenden reglas y arbitrariedades del sistema de escritura es viable y oportuno incluir juegos como la lotería, el dominó, los trabalenguas, las adivinanzas, el scrabble, las cartas o naipes, los crucigramas, la sopa de letras, veo, veo, ¿qué ves?, el juego de basta, los cantos y las rimas, entre otros, como herramientas mediadoras del aprendizaje, pues desde esta función influyen de manera positiva en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños.

Actividades relacionadas con aprender haciendo a través de la manipulación de materiales

Aprender haciendo es un concepto que para Arturo B. Rodríguez y Leonardo Juan Ramírez (2014) no es novedoso, pues hay antecedentes que muestran que su uso se remonta a la época de Aristóteles, quien señalaba que todo lo que tenemos que aprender a hacer, lo aprendemos haciendo, así como al pragmatismo del siglo XXI, que establecía que el valor de las teorías, las experiencias y de cualquier aprendizaje era su aplicación, en definitiva, se hacía alusión a su practicidad.

En el mismo modelo de las pedagogías activas utilizadas en la llamada escuela nueva tenía una presencia importante la manipulación y el apren-

der haciendo, en virtud de que se reconocía que el aprendizaje dependía de la experiencia. Es en este sentido que John Dewey consideraba que el "aprender haciendo" es el término que ejemplifica la forma como adquirimos conocimiento en el proceso de hacer las cosas necesarias (Goodman, 2003). Desde estos reconocimientos se pone en relieve el papel de los recursos materiales en las actividades de aprendizaje (Avendaño, 2013), pues, para Dewey, considerado un pedagogo experimental, lo importante no está en lo que el profesor hace sino en lo que los alumnos hacen (Dewey citado en Ahedo Ruiz, 2018). Vygotsky (1995) planteaba que los niños son capaces de resolver tareas prácticas con la ayuda de su habla, de sus ojos y de sus manos; principio que de una u otra manera está presente en la visión constructivista en donde se reconoce que cada persona construye su perspectiva del mundo a través de sus propias experiencias. En función de esa idea, se deja en claro que la metodología del "aprender haciendo" como alternativa del aprendizaje activo permite que los alumnos, a partir de que interactúan con una variedad de materiales, aprenden diversos aspectos de la lengua escrita.

Esta máxima del enfoque sociocultural se pudo apreciar en el análisis de las observaciones que se realizaron en el Centro Polanco, en donde se advertía el interés y entusiasmo de los alumnos en actividades que implicaban la manipulación de materiales didácticos —alfabeto móvil, ilustraciones, rompecabezas, memoramas—, los cuales, en su función de artefactos culturales, les ayudaban a partir de un trabajo conjunto entre los niños —en parejas o en pequeños grupos— a comprender las reglas y convencionalidades del sistema de escritura.

En el desarrollo de las actividades tales como recortar letras y sílabas para formar palabras, colorear dibujos y ponerles el nombre con ayuda del alfabeto móvil, ordenar un conjunto de letras para representar los nombres de diversas imágenes de personas, animales, y cosas, completar con letras palabras inconclusas y comparar palabras que se parecían, pero que a su vez se diferenciaban por el sonido inicial o final, los niños mostraban interés y entusiasmo por participar y con ello lograban, con el apoyo de las facilitadoras y otros compañeros, los desempeños previstos para las sesiones de trabajo. Desde esta situación es evidente que los niños aprenden de manera significativa cuando se les permite que toquen, manipulen, armen, desarmen, prueben, en otras palabras, cuando participan de manera activa en la construcción del conocimiento. Etienne

Wenger (2001) a partir de que reconoce que todo el conocimiento es una cuestión de competencia —un saber hacer con conocimiento—, señala la importancia de la participación activa de los que aprenden, pues es la manera en que se comprometen la que les da la posibilidad de experimentar el mundo como algo significativo.

La potencialidad que se observa en este tipo de actividades se centra en la oportunidad que se les da a los alumnos para que se entusiasmen, motiven y participen con animosidad en su desarrollo, lo que les ayuda a que también puedan realizar operaciones de análisis y síntesis, así como comparaciones entre las diversas formas de las letras y los sonidos o entre el inicio o el final de palabras similares. Un ejemplo que muestra la manera en que los niños discriminaban sonidos y letras a partir del proceso analítico que hacen de los nombres de diferentes dibujos es el siguiente:

> K. Les da otro material para iniciar la siguiente actividad, este material consiste en hojas de papel blancas con dibujos: delfín, búho, foco, pintura, fantasma, león, fresa, flor, castillo... K. les dice a los niños que tomen un color para comenzar con la actividad, una vez que todos los niños tienen un color, les explica que se trata de pronunciar la palabra del dibujo y encerrar en un círculo aquellos dibujos cuya palabra tenga la letra "F".
> J. le dice a K.: Esta tiene la... (parece que intenta pronunciar el sonido de la letra "F" pero no puede) y señala la flor.
> K: Ok, sí, flor, los que tengan la "F" los encierran.
> J: ¿Los coloreamos?
> K: No, nada más los encierran en un círculo.
> Una vez que K. dio las instrucciones, todos los niños empezaron a trabajar en silencio para identificar aquellas palabras que llevaban la letra "F".
> (7 de octubre de 2019).

Para Marcela Román y Cecilia Cardemil (2014) toda actividad centrada en el aprender haciendo, mediada por artefactos culturales, ha de estar orientada a la creación de espacios de conversación y experimentación de tal manera que las actividades permitan a los niños comprender y compartir hechos y realidades, anticipar e imaginar la mirada e interpretación del otro, pues de esta forma se posibilita el desarrollo de su pensamiento y lenguaje mediante

la apropiación de saberes y estrategias que les dan la posibilidad de analizar, comparar, interpretar, inferir, sintetizar, adaptar y transferir el conocimiento que construyen a partir del uso de materiales. En otras palabras, la interacción que se da entre el niño, la actividad y los artefactos culturales ayuda a que se pongan en juego procesos cognitivos y psicosociales.

Así mismo, Román y Cardemil (2014) están convencidas del valor que tienen las actividades que permiten aprender haciendo, pues incitan a los niños a que construyan conocimiento a través de la manipulación, por ello recomiendan que tanto las actividades como sus respectivos dispositivos o recursos materiales han de estar alineados a los propósitos formativos, al contexto sociocultural y a las necesidades e intereses de los alumnos, ya que esta es la manera en que se pueden favorecer los procesos y resultados en términos de los aprendizajes esperados.

Los objetos que se ponen a la disposición de los niños, sean de uso cotidiano o elaborados por el profesor, cumplen la función de mediadores en los procesos de aprendizaje, pues en su calidad de herramientas los ayudan a que se involucren y participen de manera activa en el descubrimiento de las reglas y características del sistema de escritura.

Desde esta consideración el diseño y propuesta de actividades en las que los alumnos aprenden haciendo con la ayuda de todo tipo de materiales, sean visuales, gráficos, icónicos, audiovisuales, etcétera, se tornan fundamentales por ser portadores de la cultura escrita que existe en los múltiples objetos que forman parte del ambiente en el que participan los niños. Para Jerome Bruner (1984), la experimentación manipulativa en actividades en las que se involucran los alumnos, representa una oportunidad para la adquisición y desarrollo de sus capacidades cognitivas, de interacción y socialización; gracias a esa manipulación en la acción logran, de manera paulatina, la representación simbólica del lenguaje mediante el uso de signos gráficos.

En las actividades donde los niños aprenden haciendo con la mediación de herramientas, se destacan varios de los componentes del interés personal que González (2014) retoma de Hidi et al. (2004), Krapp y Prenzel (2011) y Schiefele (2009), entre ellos, el entusiasmo, el agrado por participar y la satisfacción por haber logrado, con la ayuda de un Otro Social, un determinado desempeño asociado con la comprensión de las convencionalidades de la lectura y la escritura.

Actividades de animación a la lectura

Las actividades relacionadas con la animación a la lectura además de que tienen la intención de potenciar y estimular en los niños el gusto por la lectura, promueven su implicación activa. Su acercamiento mediado con diferentes portadores de texto, estimulan la participación, el diálogo, la comprensión, además de que les ayuda a plantear preguntas, hacer inferencias, anticipaciones, predicciones y a establecer relaciones entre la información que proporciona la lectura y sus propias experiencias de vida.

Los niños que participaron en la investigación, mostraban un interés sostenido en las actividades relacionadas con la lectura de cuentos, fábulas y poemas que realizaban las facilitadoras en voz alta. La implicación de los estudiantes en la actividad sucedía cuando se les mostraba la portada del cuento y se les pedía que anticiparán de qué trataría el texto a partir del título, palabras clave, ilustraciones y formato:

K: ¿De qué creen que tratará esta historia?
N: De cosas de terror.
K: ¿Cuáles creen que sean las cosas aterradoras que hay en el castillo?
V: Un fantasma...
D: Unas calaveras.
K: Unas calaveras, tienes toda la razón.
K: J., ¿tú qué crees?
J: Eeeeh, unas estatuas que se mueven.
K: ¿Qué crees que sea, C.?
C: Chuky.
K: ¿Tú qué crees, N.?
N: Un hotel de monstruos...
(05 / 19 de septiembre de 2019).

Las anticipaciones que realizaban a partir de los indicios que les proporcionaba la facilitadora, tales como el título y los visuales que ofrecía el texto, reflejan los dos subprocesos simultáneos que refieren Teresa Colomer y Anna Camps (1996), lo que el lector ve y escucha y lo que él mismo aporta en términos de sus conocimientos previos; subprocesos que muestran la interacción entre el lector y el texto, situación que para

Frank Smith (1990) es una condición fundamental en términos de la comprensión lectora.

De igual manera, los alumnos se mostraban expectantes y con disposición para involucrarse en la actividad cuando la facilitadora dejaba de leer momentáneamente para mostrarles ilustraciones con la intención de que expresaran sus opiniones con respecto a lo que comunicaban o representaban en el contexto de la narración: "K. lee el cuento durante algunos minutos, muestra a los niños una ilustración del libro y pregunta: ¿Qué creen que está sucediendo aquí? / J. contesta: Parece que se cayó al suelo" (05 / 19 de septiembre de 2019). Así como este alumno daba su opinión, todos los demás también lo hacían de manera animosa y voluntaria.

Para las facilitadoras era importante que todos los alumnos tuvieran voz, es decir, que manifestaran sus opiniones en el entendido de que las iban confrontando con la trama de la misma lectura. Los niños al saber que sus respuestas se aceptaban como válidas, se disponían a participar de manera libre y animosa. A este respecto Urban con base en las ideas de Esteve (2007) considera que para que los niños muestren una actitud proactiva y una espontaneidad en su participación es necesario que se establezca un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza y la aceptación, ya que de otro modo los niños tienden a inhibirse y, por lo mismo, a desengancharse de las actividades de aprendizaje.

Es importante señalar que la entonación, la fluidez y el lenguaje no verbal que acompañaba a la lectura que hacían las facilitadoras adentraba a los niños en la historia, situación que estas aprovechaban para hacerles preguntas del contenido: "K: ¿Cómo se llama el monstruo? / N. contesta: Mi monstruo mandarino plátano. / K: Muy bien" (04 / 12 de septiembre de 2019). Asimismo, las facilitadoras invitaban a los niños a que hicieran predicciones a partir de suposiciones, de agregar informaciones, experiencias anteriores y conocimientos previos. El siguiente ejemplo muestra la manera en que los niños predecían lo que seguiría en el texto después de que la facilitadora daba lectura a un determinado fragmento:

> K: (Leyendo el libro) ...y luego, vi algo que llenó mi alma de horror... (hace una pausa) ¿Adivinen qué vio?
> N: ¡Un muerto!
> J: Mmmm, las muchachas.

C: Una momia.
V: El ayuwoki.
J: Drácula.
K: Imagínense, estaban todos los cajones, estaba toda la tierra... se mete a explorar... ¿y qué se encuentra?
(08 / 26 de septiembre de 2019).

Otra manera en que los alumnos hacían predicciones del texto se daba cuando la facilitadora, antes de terminar la lectura de un portador de texto, fuera cuento, fábula o leyenda, la suspendía para preguntarles cuál creían que era el final o para invitarlos a que hicieran un dibujo que representara un final alternativo a partir de los personajes, la trama o del escenario en donde se desarrollaba la historia. Los niños usaban su propio dibujo para compartir su construcción:

M: Vas, J., dinos el final del cuento.
J muestra su dibujo.
M: Wow, ¿qué pasó ahí?
J: El niño se cayó en un barco pirata [...] y hubo un meteorito mientras todo el mundo estaba durmiendo [...] y el sol está triste.
K: El sol está triste... ¿por qué el sol está triste?
J: Porque no lo dejan en paz las nubes.
(05 / 19 de septiembre de 2019).

En el ejemplo anterior, se muestra la manera en que los niños construían finales de cuento a partir de lo que escuchaban o percibían del portador de texto, así como de sus conocimientos previos, ello representa para Isabel Solé (1992) una constante elaboración y verificación de predicciones que conducen a los niños a la interpretación de los textos. Carmen Alida Flores y María Martín (2006) consideran que si un niño toma un libro de cuentos con la intención de leerlo, observa las palabras, visualiza las imágenes y va confeccionando una historia que es producto de su conocimiento acerca del tema, entonces se dice que está leyendo. Por consiguiente, para estos autores, leer en los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura representa una construcción del mensaje o contenido del texto a través de lo que el niño va elaborando con el fin de obtener información, placer o recreación.

La lectura compartida como actividad que involucra a los niños favorece lo que González (2010) llama inversión psicológica del estudiante en su aprendizaje, en tanto impacta en sus percepciones de competencia, disposición, dedicación, esfuerzo e implicación activa en la construcción del conocimiento. Es importante destacar el tema de la percepción de competencia, pues como ya se ha señalado, los niños que asisten al Centro Polanco han experimentado en el proceso educativo en la escuela primaria dificultades para acceder al sistema de escritura en los tiempos que determina la Secretaría de Educación Pública, por ello no es de extrañar que se vean a sí mismos como alumnos que les cuesta trabajo aprender a leer y escribir.

A partir de las experiencias negativas que viven los niños en el aprendizaje de la lectoescritura, Laura M. Justice (2010) hace notar, sobre las ideas de Sénécha, que algunos puedan tratar de evitar las experiencias de lectura y escritura, por ello hace un llamado a que los educadores comprendan el rol que desempeña la motivación y el concepto de sí mismo en la adquisición de la lectura y escritura inicial. Esta idea coincide con los estudios de intervención realizados en Estados Unidos que han mostrado que la estrategia más efectiva para promover el desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización temprana es la lectura compartida entre adultos y niños (Villalón, Ziliani y Viviani, 2009, p.41) en ambientes positivos que incrementen la seguridad y la confianza de los alumnos ante el aprendizaje.

Por los beneficios que aporta la lectura en voz alta —entre ellos: permite construir sentido y significado del texto, desarrolla la habilidad de la escucha activa, promueve la atención focalizada, estimula la observación a través de las ilustraciones, enriquece el vocabulario, despierta el interés y la curiosidad, favorece la interacción entre iguales, entusiasma, provoca la imaginación y estimula la creatividad— la lectura se convierte en una actividad de gran valía en los procesos de aprendizaje. Por estas razones no debe convertirse en una actividad de enseñanza rutinaria, mecánica y obligada.

AMBIENTES EMOCIONALES POSITIVOS

El ambiente emocional positivo que también mediatiza la implicación activa de los alumnos en sus procesos de aprendizaje corresponde al segundo artefacto cultural que influye en el logro de los fines educativos, que en este caso se centraba de manera particular en que los niños reconocieran

y representaran los sonidos iniciales del habla, que como se sabe tienden a percibirlos como un todo que hay que descomponer en unidades más pequeñas, lo que supone una conciencia de la relación entre los aspectos fonéticos y gráficos, la cual no es unívoca precisamente por las arbitrariedades del sistema de escritura. Si bien es cierto que en los tres tipos de actividades, los niños muestran una implicación activa porque les resultan atractivas y estimulantes, también lo es que por sí mismas no son suficientes para garantizar el proceso educativo. El papel de las facilitadoras es clave en tres sentidos: en el diseño de las actividades, en la selección de materiales que les permiten a los niños explorar, descubrir y construir conocimiento y en la ayuda cercana y afectuosa que les ofrecen en la realización de las tareas que están fuera de sus capacidades, es decir de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), hecho que contribuye a la construcción de un ambiente propicio para el desarrollo emocional de los alumnos. Las relaciones que suscitan las facilitadoras les abren posibilidades para que se expresen libremente sin temor alguno.

Antonio González (2014) considera que es más probable que un alumno se interese por un objeto de conocimiento cuando percibe que es competente o cuando sabe, por la relación emocional positiva que establece con el docente, que su dificultad no se señalara públicamente, pues lejos de sentirse expuesto, tiene la seguridad de que con los apoyos puntuales que recibe puede lograr una determinada meta de aprendizaje. Cuando esto no sucede en el ámbito educativo, Paola Paoloni (2014) enfatiza de manera clara y contundente que el niño que percibe difícil una tarea porque su realización excede a sus capacidades se puede desdibujar con facilidad la construcción del sentido de la actividad misma, y con ello reducir su valor (p.110). Como consecuencia de este tipo de situaciones, el aburrimiento y el desgano serían las emociones que experimente en el proceso de aprendizaje.

Una situación que resulta ilustrativa con respecto a las ayudas que se les proporcionaban a los niños es el siguiente ejemplo, en donde se aprecia la intervención de una de las facilitadoras para ayudar a un alumno a que comprendiera un aspecto de la lengua que en ese momento estaba fuera de su zona de desarrollo en un clima emocional positivo que lo animaba a seguir participando en forma cooperativa y sin temor a la equivocación:

K: Ustedes nos van a decir una palabra que empiece con el sonido "pe".
N: Pelo.
K: Muy bien. ¿Quién quiere escribir "pelo"?
I y C levantan la mano, K escoge a N, quien pasa al frente y dice que no sabe.
K: Todos te vamos a ayudar.
N. Escribe "P" y K le dice: ¿Qué te hace falta para que diga "pelo"?
N: La "O".
K: Si ponemos una "P" y una "O", ¿cómo suena?
N: Po.
K: No, ¿verdad?
C: La "E".
K: La "E" muy bien, ¿quieres escribirla?
C. Pasa al frente y escribe la "E" y la "L".
K: ¿Cuál falta?
N: La "O".
(13 / 25 de noviembre de 2019).

La facilitadora, en su rol de mediadora, sabía lo que el niño necesitaba, por lo mismo ofrecía apoyos en su zona de desarrollo próximo para que pudiera lograr con éxito lo que demandaba la actividad. Con este tipo de andamiajes, los niños se sentían con libertad para expresar con seguridad lo que pensaban y para involucrarse en las actividades sin el temor de ser juzgados o reprendidos. Con la confianza que sentían para participar, ponían en juego procesos cognitivos y psicosociales necesarios para comprender las reglas del sistema de escritura. Esta situación refleja la presencia del componente afectivo que como señala María González (2010), influye en la implicación de los alumnos en las tareas escolares.

Moisés Esteban Guitar (2011) señala que la motivación de un alumno disminuye de manera notoria cuando se siente inseguro ante una tarea o actividad que esta fuera de su zona de posibilidades o porque está poco familiarizado con las características de la misma, por ello reconoce la importancia que tienen las ayudas contingentes que ofrece el mediador de acuerdo a las necesidades o actuaciones de los estudiantes en la reducción de la incertidumbre que experimentan. En este mismo tenor, Mercer (1997) considera que las intervenciones del profesor no solo sirven para

explicar lo que piensan los alumnos sino también para ayudarlos a que compartan sus ideas, con lo que se logra una comprensión compartida, lo que en palabras de la autora, corresponde a la conciencia colectiva del grupo.

Una característica que se distingue en el desarrollo de los tres tipos de actividades es el ambiente emocional positivo que las facilitadoras promovían y que se manifestaba en la forma en que se dirigían a los alumnos, en las maneras en que los animaban a participar, en los apoyos que les ofrecían cuando se equivocaban en una tarea específica o cuando no la lograban por sí mismos, en los reconocimientos que les proporcionaban cuando mostraban que dominaban una habilidad o lograban un determinado desempeño. Ello también sucedía cuando los mismos niños ayudaban, ya fuera por indicación o de manera espontánea, a los compañeros que lo necesitaban.

Además de esta retroalimentación positiva, se aprecia que las facilitadoras se interesaban por conocer sus estados de ánimo; les preguntaban, entre otras cuestiones, "cómo están", "cómo se sienten", "qué hicieron el fin de semana", "cómo les va en sus escuelas", "qué les gusta o qué les disgusta". Este tipo de intervenciones ayudaban a que los estudiantes sintieran confianza y seguridad en sus capacidades para realizar una tarea, libertad para expresar sus opiniones, dudas y sentimientos, así como para tomar decisiones y poder establecer relaciones basadas en la confianza con los demás compañeros y las mismas facilitadoras.

Este ambiente emocional constituye una condición importante para el aprendizaje, pues como señalan María Ema Martin, Alicia Isabel Iglesias y María Noel Fernández (2016), con base en ideas de autores como Ausubel (1978) y Gagné (1985) (citados en Martin, Iglesias y Fernández, 2016), tiene una impronta en la motivación de los estudiantes, la cual la consideran como una de las condiciones de orden interno que hace más efectivo cualquier proceso de aprendizaje.

Al igual que las actividades ya descritas, este ambiente positivo que se generaba en el desarrollo de las mismas forma parte de las condiciones externas que actúan como influencias que a su vez potencian e incitan la participación activa de los estudiantes, y con ello, abren mayores posibilidades para que los niños logren las competencias de la alfabetización inicial que se requieren para aprender a leer y a escribir.

Un ejemplo de ello se muestra en el siguiente recorte de observación: "N levanta la mano y dice: Yo leo, yo leo. Leyendo las fichas N pronuncia "mapa", poco a poco. M le sonríe, toca su mejilla y le dice: Muy bien" (10 / 14 de octubre de 2019).

Rubén Hernández (2006) retoma ideas de Bach y Darder para explicar que cuando una persona se siente acogida, respetada y valorada por lo que es, se siente querida, por lo mismo, esta afectividad, visible y palpable en las sesiones de trabajo en el Centro Polanco, influía en las respuestas emocionales positivas de los niños en las actividades que proponían las facilitadoras para que aprendieran las reglas y convencionalidades del sistema de escritura.

Desde el proceder de las facilitadoras, se aprecia que al niño le reconocen sus potencialidades y desde sus necesidades generan oportunidades que los animan y estimulan a través de una relación que se caracteriza por ser motivante, cálida, amable y cercana. Esta afectividad como ingrediente clave en el proceso educativo resulta de gran valor, pues como lo señala Paoloni (2014), influye de manera directa en los recursos cognitivos de los alumnos, en su motivación para aprender, en el uso de estrategias y en la autorregulación del aprendizaje (p.111).

CONCLUSIONES

La implicación de los niños en las actividades no se desarrolla en el aislamiento sino en el marco de una participación que ocurre en el contexto social y cultural mediado por artefactos socioculturales que estimulan su interés y favorecen su motivación; condiciones que como ya se ha señalado, influyen en el modo en que se involucran en los procesos de aprendizaje que se promueven a partir de las actividades que les resultan significativas y gratificantes. Debido a la influencia que tiene la motivación en la implicación de los alumnos, resulta evidente la atención que los profesores o facilitadores han de prestar a todo aquello que en realidad desencadena el interés y la curiosidad del alumno en función de sus necesidades de aprendizaje y con ello, proponer actividades orientadas a despertar la emoción como parte esencial de la motivación y la cognición, tal es el caso de la lectura en voz alta que el profesor hace con disposición, gusto y pasión, misma que favorece que el proceso tan complejo de aprendizaje de la lectura se disfrute, precisamente porque se hace en compañía y de manera dialógica.

Al mostrar los niños cuál es su foco de atención e interés y, por ende, de implicación, señalan a los docentes áreas de oportunidad y de búsqueda creativa de experiencias y de situaciones de aprendizaje que promuevan el enganche y la adhesión al aprendizaje en general y en particular al de la lectoescritura. Al conocer los factores o las condiciones que influyen en la implicación de los niños en las actividades, queda en claro que la actuación y el papel del docente también está en promover el interés del alumno hacia la lectoescritura a través de modelos vigentes del aprendizaje que incluyan los aspectos emocionales y motivacionales como elementos mediadores en la adquisición del proceso de composición escrita.

En este sentido, está la invitación para que los docentes en su rol de facilitadores del aprendizaje desde una actitud crítica y reflexiva investiguen, evalúen y propongan variadas actividades pedagógicas novedosas, interesantes y estimulantes en función del aprendizaje de los niños de la escritura y lectura inicial.

Para González (2014), el establecimiento de objetivos claros de aprendizaje; las buenas relaciones del profesor con los alumnos; el entusiasmo que manifieste por el aprendizaje de sus estudiantes; su disposición por conocer sus conocimientos previos e intereses; la adaptación que haga de los objetos de aprendizaje a esos intereses, inquietudes, gustos y preferencias, así como las oportunidades que les ofrezca para que lo que aprendan lo relacionen y apliquen en situaciones de la vida con la ayuda de distintos materiales físicos y tecnológicos, en especial los juegos, son estrategias que activan en los estudiantes el interés por el tema u objeto de aprendizaje. En la implicación de los niños en el proceso de aprendizaje, el profesor tiene un papel importante, pues además de proponer múltiples actividades y ofrecerles razones que dan cuenta de la utilidad de las mismas, requiere que los trate como aprendices activos (González, 2014).

Los beneficios académicos que tendría el ayudar a que los alumnos se involucren en actividades orientadas a la adquisición de la lectura y la escritura son enormes, puesto que no se debe olvidar que este objeto de conocimiento no solo está involucrado en el área de lenguaje sino que es necesario para todas las áreas implicadas en el curriculum y en la vida misma de los alumnos. Esta necesidad de apoyar la implicación de los alumnos en la lectoescritura para mejorar el rendimiento académico general es importante para los alumnos con dificultades, pero también para todos los estudiantes en general.

Ya decía Vygotsky (1995) la importancia que tiene que el niño se acerque a la lectura y escritura como un hecho natural y no como una imposición que interfiera de forma negativa en la significación que haga de este objeto de conocimiento. En este proceso, los mediadores o artefactos culturales en términos de las actividades de aprendizaje en las que participan los niños son aspectos centrales que influyen en forma decisiva en su desarrollo cultural y en las posibilidades cognitivas que tiene para operar con formas de pensamiento más abstractas y más potentes (Hernández, 2008).

Queda en claro, que a partir de las actividades lúdicas, de las enfocadas al aprender haciendo y de las relacionadas con la animación a la lectura, los niños se interesan, participan y colaboran, por ello resulta indispensable que tanto los docentes que apoyan a los alumnos que por diferentes circunstancias no han podido acceder al código de la escritura y la lectura en los tiempos curriculares que marca la Secretaría de Educación, como aquellos otros docentes que realizan sus funciones en escuelas oficiales, encaminen sus esfuerzos pedagógicos a potencializar el aprendizaje de procesos en la lectoescritura a través de actividades variadas y ricas en significado, ya que como se ha visto, se les da a los niños la posibilidad de aprender y conocer a través del uso de materiales que facilitan la adquisición de las reglas del sistema de escritura; aprendizaje fundamental no solo en su formación escolar sino en su vida misma.

REFERENCIAS

Ahedo Ruiz, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, *16*(24), 125–140. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.510

Avendaño, W. (2013). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. *Revista Luna Azul*, No. 36 (enero–junio), 110–133. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n36/n36a09.pdf

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Alianza: Madrid.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

Colomer, T. y Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste / MEC.

Creswell, J. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson.

Esteban Guitar, M. (2011). Aplicaciones contemporáneas de la teoría vygotskiana en educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, *5*(1), 95–112. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de https://dugi-doc.udg.edu/ bitstream/ handle/10256/8519/Aplicaciones-contemporaneas. pdf ?sequence=1&isAllowed=y

Fierro, C. y Fortoul, B. (2012). Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (No. 2, Convivencia escolar y aprendizaje), *6*(2), 17–22. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de http://www.rinace.net/rlei/ numeros/vol6-num2/presentacion.html

Flores, C.A. y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. *SAPIENS*, *7*(1), 69–80. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S1317-58152006000100006&lng=es&tlng=es.

Galicia, I., Robles, F. y Sánchez, A. (2015). Efectos de las actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores de niños de primer grado. *Acta Colombiana de Psicología*. *18*(2), 29–40. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de https://dialnet.unirioja.es/ servlet/articulo?codigo=5781960

González, A. (2014). El interés personal y situacional. ¿Estudiantes interesados o clases interesantes? En P. Paoloni, M. Rinaudo y A. González (comps.), *Cuestiones en Psicología Educacional: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (Cuadernos de educación / 01). Recuperado el 7 de febrero de 2022, de http://www.cuadernosartesanos.org/ 2014/cde01.pdf

González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(4), 11–31. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de https://repositorio.uam.es/ bitstream/ handle/10486/661299 / REICE_8_4_2. pdf?sequence=1&isAllowed=y

Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de le lectura y la escritura. *Enunciación*, No. 8, 77–98. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2480/3463

Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, *30*(122), 38–77. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003&lng=es&tlng=es

Hernández, R. (2006). Ambientes afectivos y efectivos de aprendizaje. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de https://www.uv.mx/personal/rubhernandez/files/2012/02/Amb_afectivos_efectivos.pdf

Justice, L.M. (2010). La lectoescritura y su impacto en el desarrollo del niño: Comentarios sobre Tomblin y Sénéchal. En R.E. Tremblay, M. Boivin, R. De V. Peters (eds.), S. Rvachew (ed. tema), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de http://www.enciclopedia-infantes.com/desarrollo-del-lenguaje-y-de-la-lectoescritura/segun-los-expertos/la-lectoescritura-y-su-impacto-en

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripherical participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lorente, P. y Pizarro, M. (2012). El juego en la enseñanza del español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. *Revista de estudios filológicos,* No. 23 (julio). Recuperado el 7 de febrero de 2022, de https://www.um.es/ tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14-_el_juego.htm

Martin, M.E., Iglesias, A.I. y Fernández, M.N. (2016). El fenómeno del aprendizaje y sus condiciones. Las concepciones de aprendizaje de los / las profesoras. (Documento presentado en el VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII. Jornadas de Investigación XII. Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR). Buenos Aires: Facultad de Psicología / Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de https://www.aacademica.org/ 000-044/428.pdf

Martos, E. y Martos García, A.E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. 26*(1), 119–135. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de https://revistas.usal.es//index.php/1130-3743/ article/view/teoredu2014261119135

Mendieta Toledo, L., Bermeo Muñoz, S.V. y. Vera Reyes, J.E. (2018). Técnicas lúdicas en el aprendizaje de la Lectoescritura. *Espirales. Revista multi-*

disciplinaria de investigación científica, *2*(23), 1–18. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/388

Miles, M.B. y Huberman, M.A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks: Sage.

Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación*. Editorial Aique: Argentina.

Ortega, R. (2003). Play, activity and thought: reflections on Piaget's and Vygotski's theories. En D. Lytle (ed.), *Play and culture studies* (vol. 5) (pp. 99–115). Londres: Praeger.

Paoloni, P. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. Paoloni, M. Rinaudo y A. González (comps.), *Cuestiones en Psicología Educacional: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (Cuadernos de educación / 01). Recuperado el 7 de febrero de 2022, de http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.

Putnam, H. y Ruth A. (1992). William James's ideas. Realism with and human face. Cambridge: Harvard University Press. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de http://www.hcs.harvard.edu/~hrp/issues/1992/Putnam.pdf

Rickenmann, R. (2006). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza–aprendizaje (Conférence invitée, Actes du 1er simposio internacional de educación y formación docente, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, agosto, 2006). Recuperado el 7 de febrero de 2022, de http://www.unige.ch/fapse/clidi/ textos/artefactos-culturales-RR.pdf

Rodríguez, A.B. y Ramírez, L.J. (2014). Aprender haciendo–investigar reflexionando. Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad*, *7*(2), 53–63.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós: Barcelona.

Román, M. y Cardemil, C. (2014). Juego, interacción y material educativo en el nivel preescolar. ¿Qué se hace y cómo se aprende? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *7*(1), 43–62. Recuperado el 7

de febrero de 2022, de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/art3.html

Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, *14*(1), 79–92. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria–Gazteis, España. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de https://www.redalyc.org/pdf/175/17512723006.pdf

Ryan G.W. y Russell Bernard, H. (2000). Data management and analysis methods. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Hand–book of cualitative research* (2a ed.). Londres: Sage Publication.

Serra, J.C. (2019). La implicación en el estudio de estudiantes secundarios: Aportes para la reflexión sobre la inclusión educativa. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/330524682_la_implicacion_en_el_estudio_de_estudiantes_secundarios_aportes_para_la_reflexion_sobre_la_inclusion_educativa/link/5c4643bc458515a4c737671b/download

Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprende. Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Valdés, Á.A, Ramírez, M.C. y Martín, M. (2009). Motivación hacia el estudio de la Química en estudiantes de Bachillerato Tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación, 48*(3). Recuperado el 7 de febrero de 2022, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2858123

Vygotsky, L.S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En L.S. Vygotsky, *Obras escogidas* (vol. 3). Madrid: Visor.

Wartofsky, M. (1979). *Models. Representation and the scientific understanding*. Dordrecht: Reidel.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Interacciones que favorecen el aprendizaje de la lectoescritura inicial

MARÍA DE LOURDES CENTENO PARTIDA

Resumen: *Este capítulo describe las relaciones interactivas entre enseñantes y aprendices que tienen lugar en los grupos de trabajo de un centro comunitario (Centro Polanco), integrados para que los niños de zonas vulnerables que presentan rezago escolar avancen en el aprendizaje de la competencia de literacidad. En específico, se muestran las interacciones y mediaciones que llevan a cabo las facilitadoras y que promueven que los estudiantes, a partir de su propia experiencia y mediante procesos de pensamiento dialógicos y participativos, desarrollen las habilidades cognitivas y comunicativas de la lectoescritura inicial, bajo un clima de trabajo afectivamente seguro, caracterizado por relaciones positivas, de respeto, confianza y aceptación mutua, dispuesto para promover el cuidado de la persona y la revaloración de los niños como aprendices competentes con capacidad de autogestión en su vida escolar.*
Palabras clave: *literacidad, mediación, interacción, aprendizaje inicial de la lectura, ambientes de aprendizaje.*

Abstract: *This chapter describes the interactive relations between teachers and learners that take place in the working groups of a community center (Centro Polanco), formed so that children from vulnerable areas who are falling behind in school can make progress in learning literacy competencies. The description focuses specifically on the interactions and mediations that the facilitators engage in, with the aim of encouraging the students, on the basis of their own experience and by way of processes that include dialogic and participatory thinking, to develop the cognitive and communicative skills needed for initial reading and writing. The facilitators also procure a work atmosphere where the affective context offers security, and is characterized by positive relations of respect, trust and mutual acceptance, intended to promote care of the person and the revaluation of the children as competent learners capable of self-management in their school life.*

Key words: *literacy, mediation, interaction, first stage of learning to read, learning settings.*

A partir de la premisa de que el aprendizaje sucede en la actividad conjunta cuando dos o más personas colaboran en prácticas socialmente significativas, dialógicas y participativas, es que el objetivo de esta investigación es dar cuenta de las interacciones entre enseñantes que promueven el aprendizaje de la lectoescritura inicial y aprendices, niños de contextos desfavorecidos con dificultad en la apropiación de esta competencia.

El capítulo recupera la práctica educativa de dos estudiantes universitarias quienes fungieron como profesoras de estos niños durante los meses de enero a mayo de 2020. Específicamente, se presentan y describen las interacciones y mediaciones que llevan a cabo y que permiten que, los niños que acuden al Centro Polanco a recibir apoyo en esta área, avancen en el aprendizaje de esta competencia, a la par que desarrollan una serie de actitudes, valores y responsabilidades compartidas que generan vínculos afectivos entre los miembros del grupo, así como sentimientos de competencia y valía mediante los cuales los niños recobran la confianza en sus capacidades como aprendices. De esta manera, el capítulo presenta dos grandes conjuntos de interacciones: las que preparan el ambiente para el aprendizaje y las que movilizan la competencia de literacidad.

El texto se estructura en cuatro apartados que consisten, primero, en realizar un acercamiento teórico al concepto de aprendizaje como actividad social mediada, donde las ayudas que los enseñantes brindan a los aprendices resultan decisivas para la construcción personal de conocimiento y la implicación activa en los propios procesos de aprendizaje. Además, está el análisis de las pautas de interacción y mediaciones ocurridas entre enseñantes y aprendices durante las sesiones de trabajo en el Centro Polanco, que posibilitan la adquisición de la lectoescritura inicial de manera reflexiva y colaborativa en un ambiente afectivamente seguro de trabajo. En el tercer apartado se presenta un marco pedagógico que ayudará a los educadores en el diseño de la actividad de aprendizaje. A manera de cierre, se anotan las reflexiones y conclusiones finales.

EL APRENDIZAJE COMO ACTIVIDAD SOCIAL COMPARTIDA

Los enfoques que destacan el aprendizaje como resultado de la interacción social entre el individuo y su entorno cultural tienen sus raíces en los planteamientos derivados de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky. Desde esta perspectiva "la cultura y la mente son inseparables" (Guitart, 2008, p.9), por lo que, para entender el funcionamiento y estructura psicológica de las personas, se debe conocer primero el contexto en el cual estas participan y desde el cual se generan el conjunto de relaciones e interacciones sociales que van marcando y delineando la manera de ser, actuar y sentir de cada una de ellas (Guitart, 2011). Bajo este enfoque, "la construcción social de significados y la elaboración personal de sentido" son el resultado de la apropiación de un amplio y diverso conjunto de prácticas culturales que surgen en un determinado contexto social, en un momento histórico especifico (Guitart, 2008, p.9). Al incluir el contexto social como elemento esencial en el crecimiento cognitivo de las personas, la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky rompe con el dualismo individual —entorno social, niega que la persona se construya de manera aislada del contexto y dentro de sus propios marcos cognitivos—. En lugar de ello, individuo y contexto social son concebidos como "elementos mutuamente constitutivos" (Cole, 1990, p.5) que se influyen de manera recíproca, por lo que el desarrollo humano está determinado por la interacción social en un contexto cultural específico, pero a su vez, las personas transforman y modifican ese medio cultural. En consecuencia, la mente humana es el resultado de una "co–construcción mediatizada culturalmente por otros" (Hernández Rojas, 2006, p.160) mediante la participación en actividades significativas en el contexto social (Valsiner, 2007, citado en Guitart, 2008).

La idea básica planteada por Vygotsky fue que las funciones mentales de orden superior tales como recordar, hablar o pensar son de naturaleza social, es decir, surgen en la relación entre seres humanos. Bajo el esquema vygotskiano, esta idea queda expresada según la ley de la doble formación, la cual expresa que:

> En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y más tarde, a nivel individual: primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica).

> Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos (Baquero, 1997, p.42).

Así, desde este paradigma, el elemento clave para explicar el desarrollo de las personas es la actividad conjunta, y a partir de ella, las relaciones que se generan y que posibilitan la "reorganización psicológica del sujeto" mediante un "proceso de internalización" de las prácticas culturales (Baquero, 1997, p.42). En función de lo planteado por la ley general de doble formación, no se puede hablar de desarrollo personal sin un proceso de "inculturación que ocurre dentro de un contexto histórico–cultural determinado" (Hernández Rojas, 2006 p.166). De esta manera, gracias a los procesos de participación y a la intervención de otros miembros más maduros —padres, compañeros, amigos— es que las personas van obteniendo un mayor dominio en relación a las diferentes tareas que realizan (Wertsch, 1995; Rogoff, 1993).

La propuesta de Vygotsky, al romper con la creencia de que el aprendizaje se produce mediante la interacción directa entre el sujeto y su entorno e introducir el concepto de mediación sociocultural para explicar que el aprendizaje surge en la participación de actividades conjuntas bajo la guía de expertos o personas con mayor dominio en el uso de los artefactos culturales (Vygotsky, 1995; Wells, 2001; Daniels, 2009), abre la puerta a una nueva visión sobre los mecanismos bajo los cuales las personas crecen y se desarrollan.

Al destacar "la agencia individual en la construcción de fenómenos psicológicos a partir de influencias sociales" (Daniels, 2009, p.114), la unidad de análisis queda ceñida a la acción mediada, ya que para para aprender es necesaria la presencia de otros más capaces, que al interponerse entre el sujeto y el entorno, seleccionando, ampliando, explicitando, etcétera, los objetos y procesos, modifican de manera radical la interacción del sujeto con su contexto, provocando desarrollo y cambio.

Como se ha venido mencionando, desde esta perspectiva el despertar de cualquier tipo de aprendizaje está condicionado por las constantes interacciones que el individuo tiene entre él y su entorno, entre la ejecución con ayuda a la acción independiente, a través del tránsito por lo que Vygotsky denominó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual se entiende como:

> La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Baquero, 1997, p.137).

La idea central de la ZDP implica que lo que un día se realiza con ayuda y desde la regulación interpsicológica, llegará a hacerse de manera independiente y desde un control o regulación intrapsicológica creando una "relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo" (Wertsch, 1995, p.129). Dicho de otra manera, la ZDP puede definirse como el espacio en que gracias a la ayuda de alguien más, una persona es capaz de resolver una tarea logrando un mayor desempeño que el que hubiera alcanzado de manera independiente (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). De acuerdo a esta caracterización, la ZDP define aquellas habilidades, destrezas, conocimientos o actitudes que no se han desarrollado, pero que lo harán, gracias a las ayudas o soportes que los miembros con mayor dominio sobre la tarea ofrecen a los menos experimentados.

Traducido esto al campo pedagógico significa que los procesos de enseñanza–aprendizaje no deben estar centrados en lo que los aprendices realizan de manera independiente y sin ayuda de otros (nivel de desarrollo real) sino en lo que podría llegar a desarrollar gracias a la ayuda o intervención de alguien más (nivel de desarrollo próximo) por tanto, el papel desempeñado por el profesor, que como experto capacita al que aprende para que se convierta en un actor competente y con capacidad para actuar de manera independiente, es esencial en todo acto educativo, porque sin las ayudas que este brinda, los aprendices tendrán serias dificultades para apropiarse de las prácticas o saberes culturales. Desde esta perspectiva, el profesor deberá actuar como un facilitador y mediador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes otorgando ayudas pedagógicas específicas, diseñadas y organizadas de manera estratégica para que la apropiación de saberes, prácticas e instrumentos culturales sea posible (Hernández Rojas, 2006; Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2002; Wells, 2001).

Debe tenerse claro también que, por parte del alumno, esta apropiación no se da de manera pasiva sino por el contrario, el estudiante ejerce un papel en esencia activo, creativo y reconstructivo en su propio proceso de aprendizaje

que le permite pasar al plano de la conciencia interna lo que un día estuvo fuera de él en el plano de la interacción social (Wertsch, 1995).

Para Gerardo Hernández Rojas (2006), otra cuestión relevante, en relación a los procesos de enseñanza–aprendizaje, tiene que ver con el propósito de que los alumnos actúen de manera autorregulada. Esto se refiere a que, al término de una intervención educativa, el estudiante sea capaz de manejar por sí mismo un saber teórico o metodológico que en un momento inicial estuvo regulado y controlado por el enseñante, hasta llegar al punto final donde tal saber será regulado por el mismo. De esta manera, y desde la perspectiva de este autor, la enseñanza a través de la ZDP también puede considerarse como un proceso progresivo de "ceder el control" (p.170) del aprendizaje a quien está en vías de adquirirlo.

Así, distinguir la interacción educativa desde el concepto de la ZDP significa, como menciona Cristóbal Suárez (2004), ir en "búsqueda de nuevas oportunidades de aprendizaje" (p.7) a través del papel mediador que desempeña el profesor. Para Feuerstein (l980), en Silvia Orru (2003) la mediación es el conjunto de ayudas que surgen de la interacción entre enseñantes y aprendices y cuya función es la de "transformar la situación de aprendizaje de incidental a intencional" para que el aprendiz desarrolle una serie de "pre–requisitos cognitivos" (p.36) que le permitirán actuar de manera eficaz y con autonomía al momento de enfrentarse de manera directa a los estímulos o eventos.

Por su parte, Harry Daniels (2009) explica que los "mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos" (p.31), lo que en los procesos de enseñanza aprendizaje se traduce en los apoyos que de manera intencionada ofrece el profesor a los estudiantes para ayudarlos a ordenar, seleccionar, priorizar y filtrar la información que deberán aprender.

Para Antoni Zabala (2000), ofrecer ayudas contingentes es esencial en cualquier proceso de enseñanza–aprendizaje, ya que sin ellas los estudiantes "difícilmente lograrían aprender y aprender de manera significativa" (p.99). De acuerdo con este autor, las ayudas que promueven aprendizaje son aquellas que se adecuan a las características y necesidades de los estudiantes, es decir, que se ajustan a sus contextos de competencia inicial; que representan retos cognitivos, lo que significa que gracias a ellas los estudiantes logran construir mayores comprensiones y que son tempora-

les, el apoyo solo debe durar hasta que el estudiante demuestra dominio sobre la tarea.

Por su parte, Hernández Rojas (2006) menciona que una característica más de estas ayudas es que deben ser explícitas, es decir, audibles y visibles, de tal manera que los estudiantes al hacerse conscientes de ellas puedan incorporarlas a su propio repertorio de estrategias de aprendizaje.

De acuerdo con Reuven Feuerstein (1980), cada interacción entre un enseñante y un aprendiz tiene el potencial de llegar a ser una experiencia de aprendizaje que produzca conocimiento y cambio, pero para que esto ocurra, la calidad de la interacción debe de cumplir ciertos criterios, entre los que se destacan: la intencionalidad, la trascendencia, la comunicación de significado, la mediación de un sentido de competencia, la regulación y el control de la conducta, la participación y la conducta compartida. Para este autor, la intencionalidad es la condición básica de cualquier experiencia de aprendizaje mediado y consiste en que el educador selecciona y organiza los estímulos que presentará al aprendiz, para conseguir los objetivos de aprendizaje fijados de forma previa, llamando la atención a elementos relevantes de la tarea o del conocimiento que se desea adquirir para que el estudiante lo perciba e interprete de forma significativa.

El carácter trascendente de la interacción mediada ocurre cuando el aprendizaje generado en una situación educativa, además de servir para resolver una tarea presente, posibilita que el estudiante lo utilice en otras ocasiones y situaciones que traspasan el salón de clase. La comunicación de significado se da cuando en la interacción, el profesor presenta a los estudiantes las actividades, los materiales y los recursos de forma interesante y relevante, permitiendo que la actividad de aprendizaje cobre sentido, y con esto, la posibilidad de transferencia a otros escenarios más allá del aula. La mediación de un sentido de competencia es una característica fundamental de la interacción mediada ya que, mediante ella, los aprendices aprenden a confiar en sus propias capacidades, lo cual es crucial para que suceda el aprendizaje. En el ámbito escolar, la mediación de un sentido de competencia implica que el profesor adapte los aprendizajes de acuerdo a los intereses y capacidades cognitivas de los estudiantes.

La interacción mediada deberá favorecer también la capacidad de regulación y control de la conducta inhibiendo respuestas impulsivas y fomentando

un pensamiento reflexivo que mejorará la calidad del aprendizaje. Al final, la participación y conducta compartida posibilita que profesores y estudiantes participen en la experiencia de aprendizaje mediante interacciones de doble vía que, aunque dirigidas por el enseñante, no son autoritarias y exigen de los estudiantes retos cognitivos que activan procesos reflexivos de pensamiento, lo cuales son fundamentales en los procesos de aprendizaje, porque gracias a ellos, la estructura mental de los aprendices se desarrolla, dando paso a configuraciones de pensamiento cada vez más complejas y mejor estructuradas (Gómez Palacio, Cárdenas, Guajardo, Kaufman, Maldonado et al., 1984; Coll, 2003).

A las características señaladas con anterioridad, autores como Roland G. Tharp y Ronald G. Gallimore (1988), añaden estrategias específicas tales como el modelamiento, la retroalimentación, la instrucción, el manejo de contingencias y el uso de preguntas como medios de ayuda clave que definen la calidad de las relaciones interactivas al interior de los salones de clase, y que según el uso que los enseñantes hagan de ellas, se conviertan en herramientas poderosas para la mediación del aprendizaje. En cualquiera de los casos, el sentido de interacción e intercambio es el motor para la construcción de conocimiento al interior de los grupos y condición esencial de los procesos de aprendizaje.

INTERACCIONES Y MEDIACIONES EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

Como se ha venido señalando, el avance que los estudiantes puedan tener en sus aprendizajes, depende en gran medida de las "interacciones concretas" que los profesores establecen con ellos (Onrubia, 2002, p.6). Se ha mencionado también, que del conjunto de interacciones que los enseñantes llevan a cabo, solo algunas de ellas tienen el potencial para convertirse en experiencias significativas y lograr un aprendizaje que enriquezca no solo el intelecto de los estudiantes sino la "personalidad total del individuo" (Gómez Palacio, Adame, Cárdenas, Contreras, Galindo et al., 1991, p.24).

De acuerdo con autores como César Coll (2003), Zabala (2000), H. Carl Haywood (1993), César Coll, Javier Onrubia, Teresa Mauri (2008) y Javier Onrubia (2002), en los procesos de interacción profesor–estudiante el elemento que determina no es la cantidad de las interacciones sino la calidad de

las mismas. Para Coll (2003), por ejemplo, la intervención eficaz es aquella que reúne las siguientes características:

a. Es "contingente a la dificultades" que los aprendices encuentran al momento de estar realizando una tarea (Coll, p.143).
b. Se orienta hacia los aspectos de la tarea que el niño todavía no es capaz de realizar por sí mismo.
c. Debe moverse de niveles altos de ayuda hacia otros más bajos y de poco apoyo.
d. Debe ser personalizada y ajustarse a las necesidades individuales de los aprendices.

Por su parte, Onrubia (2002) menciona que las interacciones entre profesores y estudiantes que mayor potencial tienen para generar cambio en las estructuras de conocimiento de los aprendices son aquellas que "están implicadas en los procesos de creación de ZDP y de avance a través de ellas" (pp. 6–7), para ello, las interacciones que se lleven a cabo deberán tener las siguientes características:

1. Cada actividad particular deberá ser colocada dentro de un contexto más amplio para que tenga sentido y no sea percibida como una experiencia aislada de aprendizaje.
2. Fomentar, en la medida de lo posible, la participación activa de todos los miembros del grupo en las diferentes tareas que se realicen de forma independiente a la comprensión, interés o dominio que cada uno de ellos tengan.
3. Establecer un clima relacional basado en la confianza, el afecto y la aceptación mutua, donde además haya espacio para la experimentación, la sorpresa, el juego y el gusto por aprender.
4. Ser flexibles y estar dispuestos y atentos a realizar los ajustes y cambios necesarios, en función de los avances y logros que van presentando los estudiantes.
5. Promover el aprendizaje autónomo y reflexivo de los estudiantes.
6. Establecer de manera explícita y cotidiana la relación entre los nuevos conocimientos y los previos.
7. Utilizar el lenguaje de manera clara y explícita.

8. Hacer uso del lenguaje para "reestructurar y reorganizar sus experiencias y conocimientos" (Onrubia, 2002, p.13).

Resumiendo lo planteado hasta ahora y siguiendo los postulados de Coll (2003), es posible decir que:

> Los procesos escolares de enseñanza / aprendizaje son, en esencia, procesos interactivos con tres vertientes; el alumno que está llevando a cabo un aprendizaje; el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje, y el profesor que actúa, es decir, que enseña, con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos (p.136).

Bajo esta concepción, los enseñantes que guíen el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial deberán considerarse como agentes activos, que dialogan y reflexionan junto con sus estudiantes, que resuelven problemas de manera colaborativa y conjunta y que construyen el aprendizaje de la lectura y la escritura considerando los diferentes niveles de conceptualización que cada uno de ellos tiene (Gómez Palacio et al., 1984). Asimismo, respetan los ritmos individuales de trabajo, valoran las diferentes aportaciones y puntos de vista y comparten junto con sus estudiantes las actividades del aula, lo que significa dejar de tener una posición de poder y autoridad frente a los niños para pasar a formar parte de un grupo, de una comunidad que aprende de manera interactiva y colaborativa (Gómez Palacio et al., 1984; Tharp et al., 2002; Zabala, 2000).

Desde esta perspectiva y siguiendo lo planteado por Gómez Palacio et al. (1984) en la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, las interacciones que llevan a cabo los profesores y que contribuyen a que los niños vayan avanzando en su conceptualización, son aquellas que:

a. "Crean situaciones claras de conflicto cognitivo" (p.94), es decir, interacciones que ayuden a los niños a pensar y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
b. Que generan discusión e intercambio de información.
c. Que utilizan el error de manera constructiva.
d. Que favorecen un clima propicio para el aprendizaje, reconociendo, valorando y estimulando el trabajo de los niños.

En función de lo que hasta aquí se ha planteado y a partir del análisis de la práctica educativa que se lleva a cabo en el Centro Polanco, se reconocen en los procesos de enseñanza–aprendizaje un conjunto de interacciones que posibilitan la adquisición de la lectoescritura inicial de manera reflexiva y colaborativa bajo un ambiente de aprendizaje caracterizado por la cercanía, la confianza y la creación de vínculos afectivos entre enseñantes y aprendices. Estas interacciones se clasifican en dos grandes conjuntos:

1. Interacciones que preparan el ambiente para el aprendizaje.
2. Interacciones que movilizan la competencia de literacidad.

Bajo la primera categoría, interacciones que preparan el ambiente para el aprendizaje, se encuentran aquellas interacciones y acciones mediacionales que llevan a cabo las facilitadoras y que promueven un clima afectivamente seguro, caracterizado por relaciones positivas, de respeto, confianza y aceptación mutua que promueven:

a. El cuidado de sí, de los otros y del espacio de trabajo.
b. La construcción compartida de las normas de convivencia.
c. Sentimientos de competencia y valía en los estudiantes.

La segunda categoría, interacciones que movilizan la competencia de literacidad, alude al conjunto de interacciones y mediaciones utilizadas por las facilitadoras que permiten que los niños, a partir de su propia experiencia y mediante procesos de pensamiento reflexivo desarrollen las habilidades cognitivas y comunicativas de la lectoescritura inicial. Se incluyen aquí aquellas que favorecen:

a. Llamar la atención a elementos relevantes.
b. Recuperar experiencias y conocimiento previo.
c. Aprender del error.

A continuación, se describen cada una de estas categorías y se presentan algunas viñetas tomadas de los registros del trabajo cotidiano en el Centro Polanco, como ejemplo de las mediaciones utilizadas por las facilitadoras durante las sesiones de trabajo. En las transcripciones los

nombres de Karla y Michelle corresponden a las profesoras, el resto a los estudiantes.

Interacciones que preparan el ambiente para el aprendizaje

Desde la perspectiva que he venido desarrollando, "hablar de un salón de clase es hablar de interacciones" (Centeno, 2007, p.80), donde las pautas de actividad diseñadas por los profesores van marcando el ritmo del qué, cómo, cuándo y para qué aprender (Tharp et al., 2002). Bajo estos patrones de actividad compartida, no solo se posibilita el aprendizaje de contenidos escolares. Para Zabala (2000), las relaciones que se producen entre enseñantes y aprendices establecen un plano social sobre el cual se construyen también identidades. Es decir, a partir de las interacciones generadas entre profesores y estudiantes, estos últimos, descubren sus fortalezas, debilidades, competencias o flaquezas, construyendo a partir de ello, imágenes personales de sí mismos.

Para Cecilia Fierro, Patricia Carbajal y Regina Martínez–Parente y Alfredo Furtán (2010), la manera en que los profesores se comunican con sus estudiantes, el tono de voz que utilizan, la retroalimentación que ofrecen y el reconocimiento que hacen de su trabajo, son elementos clave de los procesos de enseñanza–aprendizaje porque dependiendo de cómo sean estos, influyen de manera ya sea positiva o negativa en los aprendizajes escolares de los estudiantes. De acuerdo con estos autores, para aprender, resulta fundamental establecer dentro del salón de clase un clima afectivamente seguro de trabajo, donde los estudiantes se sientan confiados para participar, cooperar y relacionarse de múltiples maneras y en los diferentes momentos del acto educativo.

Por su parte, autores como Zabala (2000) y Roland G. Tharp, Peggy Estrada, Stephanie Dalton y Louis Yamauchi (2002) mencionan que del conjunto de interacciones necesarias para producir aprendizaje dentro del aula, el establecimiento de un clima afectivamente seguro de trabajo es condición indispensable. De acuerdo con estos autores, para que el aprendizaje escolar suceda, los profesores deberán favorecer relaciones basadas en el respeto, la aceptación y la confianza mutua, creando entornos de aprendizaje seguros y ordenados con interacciones que fomenten la cooperación, la solidaridad y la cohesión del grupo. Por su parte Ramón Flecha y Pilar Álvarez (2016)

mencionan que las interacciones que los profesores tienen con sus estudiantes y que transmiten confianza en sus capacidades como aprendices, no solo mejoran los aprendizajes individuales sino que también influyen de manera positiva en la convivencia del grupo al generar sentimiento de confianza y de valía en cada uno de ellos.

Así pues, en los procesos de enseñanza–aprendizaje, una de las tareas fundamentales de los profesores será establecer interacciones regidas por el afecto que favorezcan, en primer lugar, que los estudiantes construyan percepciones "positivas y ajustadas de sí mismos" (Zabala, 2000, p.102) que les permitan afrontar los desafíos que las tareas escolares les exigen, y en segundo, establecer relaciones solidarias y empáticas entre compañeros, lo cual potenciará el aprendizaje individual a través del trabajo colaborativo, la ayuda entre pares y por ende, la construcción compartida de conocimiento al interior del grupo (Flecha y Álvarez, 2016; Fierro et al., 2010; Tharp et al., 2002; Zabala, 2000).

Tomando como base lo señalado con anterioridad, es posible afirmar que en el Centro Polanco, la creación de un ambiente afectivamente seguro de trabajo donde las relaciones entre enseñantes y aprendices se dan bajo un marco de respeto, escucha y aceptación mutua, es una característica distintiva, que además de favorecer que los niños se involucren de manera activa y comprometida en su propio proceso de aprendizaje, les permite descubrirse como aprendices competentes y personas valiosas con capacidad de autogestión en su vida escolar. Las facilitadoras despliegan un conjunto de interacciones y acciones mediacionales que promueven un ambiente propicio para el aprendizaje, convirtiendo el salón de clase en un espacio cálido, de cercanía y de encuentro con el otro, mediante formas relacionales que favorecen: el cuidado de sí, de los otros y del espacio de trabajo, la construcción compartida de las normas de convivencia y el desarrollo de un sentido de competencia.

El cuidado de sí, de los otros y del espacio de trabajo

Las mediaciones que llevan a cabo las facilitadoras en Centro Polanco y que favorecen el cuidado de sí, de los otros y del espacio de trabajo son de diferente tipo y suceden en diferentes momentos de la clase. Al inicio de las sesiones, por ejemplo, todos los días y de manera intencionada, las profesoras abren un espacio de conversación con los niños para saber cómo llegan al

salón de clase, les preguntan cómo están, cómo se sienten y lo que hicieron durante el fin de semana, estableciendo una atmósfera afectiva y relacional que prepara el ambiente para el aprendizaje, y que de acuerdo con Fierro et al. (2010) y Zabala (2000) posibilita que los niños, a lo largo de todo el proceso educativo, participen de las diferentes actividades de manera libre y espontánea, implicándose en ellas de modo auténtico, motivados por el gusto y el interés, y no por la obligación de tener que hacerlo.

Durante el transcurso de la actividad, las facilitadoras están atentas a la manera en que los niños resuelven las tareas, al ofrecer ayudas puntuales cuando son necesarias, pero también solicitando el apoyo entre compañeros cuando observan que alguno de ellos no está realizando el trabajo de manera correcta o que no está avanzando en la realización de la tarea. Cuando esto ocurre, las profesoras solicitan a un niño en particular que brinde el apoyo al otro: "Ayúdale a Diana a que escriba una palabra ella también". Al pedir que se ayuden entre sí, las profesoras no solo están trabajando para que todos los miembros del grupo logren los objetivos de aprendizaje manteniendo una actitud de igualdad de competencias entre compañeros, además, priorizan la colaboración y el sentido de compañerismo sobre la competencia y el logro individual, marcando con esto una manera particular de estar y aprender dentro del salón de clase donde la solidaridad y ayuda mutua son valores que se promueven y comparten.

El cuidado de sí y de los otros lo fomentan también al respetar los ritmos de trabajo y de participación de cada uno de los niños. Las facilitadoras no fuerzan procesos ni aprovechan su posición de autoridad para exigir, por ejemplo, que participen cuando no quieren hacerlo sino que, por lo contrario, permiten que estos se involucren en el proceso de aprendizaje a su propio ritmo y desde sus propias capacidades, dándoles la oportunidad de desenvolverse de manera confiada y mostrándose tal cual son (Fierro et al., 2010). La siguiente intervención es un ejemplo de lo anterior:

> Karla miró a Lupita y le preguntó: ¿No quieres empezar tú?
> Lupita con la cabeza hizo la seña de "no".
> Karla: A Lupita le va a tocar al último.

De igual manera, las facilitadoras fomentan que entre compañeros se respeten también estas diferencias al momento de aprender, por lo que cuando

un niño roba la palabra o el turno de participación a otro, las profesoras le solicitan, por ejemplo, que vuelva a su lugar o que permita que su compañero responda, mostrando con esto un estilo relacional donde el cuidado de la persona está como lo mencionan Cecilia Fierro y Bertha Fortoul (2017) al centro del proceso educativo.

Lo mismo ocurre cuando entre compañeros se devalúa la capacidad de alguno de ellos. Ante comentarios como: "Ella no sabe maestra", las facilitadoras intervienen para aclarar que su compañero "Sí sabe, pero que a veces no le dan ganas de hablar en frente de todos" o que "tienen que darle tiempo para que responda". Interacciones como estas, además de posibilitar, como se mencionó hace un momento, que cada estudiante se desenvuelva dentro del salón de clase a partir de sus propias necesidades y estilo de aprendizaje, contribuyen también a la inclusión y cohesión grupal porque muestran a los niños el respeto por las diferentes maneras de actuar, que dentro de este salón de clase no son vistas como algo negativo sino como una oportunidad más para aprender.

En relación al cuidado del espacio de trabajo se observa que desde el primer día de clase, las facilitadoras junto con los estudiantes establecen normas claras para el uso y manejo de los materiales, las cuales quedan establecidas en el contrato social del grupo, donde uno de los acuerdos de convivencia es: "respetar y cuidar a los compañeros y el material" o bien, se configuran durante el transcurso de la actividad cuando de manera directa las profesoras dan una instrucción para el cuidado del espacio físico, como por ejemplo: "Cuando vayan a sacarle punta, se acercan al bote de basura".

La responsabilidad de ordenar y guardar los materiales queda a cargo de los estudiantes, quienes después de utilizarlos deben regresarlos de donde los tomaron, por ejemplo, colocando los lápices y los colores a las cajas que están en medio de la mesa, guardando el alfabeto móvil o regresando al librero las hojas y cuentos infantiles. Esta forma de organizar, utilizar y cuidar tanto el espacio físico como el material, además de favorecer el mejor control y manejo de la actividad de aprendizaje por parte de las facilitadoras, define también, el conjunto de "acciones, actitudes y movimientos" (Cabello, 2011. p.199) que se espera de los niños, otorgando un carácter especial y único al ambiente de aprendizaje, en este caso, caracterizado por el uso compartido de los materiales, la colaboración y el compromiso mutuo por mantener un espacio de trabajo limpio y ordenado para todos.

La construcción compartida de las normas de convivencia

En las sesiones de trabajo en Centro Polanco se observa un fuerte trabajo para la construcción colaborativa y dialógica de los acuerdos de convivencia dentro del grupo. La elaboración de un contrato social y su posterior seguimiento es una tarea que las facilitadoras realizan de manera cuidadosa y en la cual invierten un número considerable de horas y esfuerzo. Primero, para la creación del mismo y posteriormente para su seguimiento y cumplimiento en el salón de clase. Una de las características de esta actividad es que las normas, en lugar de construirse desde fuera y sobre los parámetros del profesor, se elaboran internamente y desde la experiencia personal de cada uno de los niños quienes, en colaboración y aceptación con sus compañeros, definen aquellas conductas que consideran importantes y que a su juicio les permiten trabajar de forma adecuada dentro del aula.

Su elaboración incluye también establecer las consecuencias que se asumirán si alguno de ellos rompe con los acuerdos establecidos. Para su construcción, las profesoras formulan preguntas a los niños del tipo: "¿qué creen que nos ayudaría a trabajar bien?" Anotan en el pizarrón las respuestas que se van dando y después confirman con ellos si están de acuerdo o no en incluirlas en el contrato. Una vez que el grupo las aprueba, las normas y consecuencias quedan definidas y registradas en una hoja de rotafolio, la cual es firmada por todos los miembros del grupo y colocada en una de las paredes del salón de clase. Como ejemplo de lo anterior, a continuación, se presenta un fragmento de esta actividad conducida y mediada por las facilitadoras:

> Michelle: Vamos a hacer algo que se llama un contrato social. ¿Alguien sabe qué es eso?
> Joshua: Sí.
> Michelle: ¿Qué es?
> Joshua: Se tapa los ojos y agacha la cabeza contra la mesa: no me acuerdo, yo sí... yo sí sabía que era, pero... ya no me acuerdo.
> Michelle: Está bien. ¿Alguien se acuerda? A lo mejor Karla sabe.
> Karla: A mí se me ocurre que el contrato social puede ser como las reglas del salón para saber cómo debemos comportarnos, ¿sí? ¿Qué opinan?
> [...]

Karla: Está bien padre porque lo vamos a construir entre todos, no es lo que a Michelle y a mí se nos ocurra, lo vamos a hacer entre todos. Si a ustedes se les ocurre que hay alguna regla que debería haber.
[...]
Michelle: ¿Alguien me puede dar un ejemplo de algo que tenemos que hacer aquí para que todo salga bien?
Noé: Hablar cuando... no estar platicando.
Karla: O sea, ¿no interrumpirnos?
Nazareth: Ajá, mientras asiente con la cabeza.
Karla: Ah, esa es una buena idea.
Michelle: ¿Les parece a ustedes? ¿Están de acuerdo o no?

El valor que tiene que las facilitadoras promuevan conversaciones alrededor del tema de las pautas de convivencia y reflexionen con los niños sobre aquellas conductas o comportamientos que son adecuadas o no dentro del aula, radica en que esto, van construyendo su propio "marco conductual" (Centeno, 2007, p.130) desde el cual se moverán y actuarán, aprendiendo, como mencionan Richard L. Curwin y Allen N. Mendler (2003), a responsabilizarse de su comportamiento, tomar sus propias decisiones y asumir las consecuencias que se deriven de ellas. Por otra parte, cuando enseñantes y aprendices establecen de forma conjunta las normas de clase, se promueven relaciones más horizontales que resultan fundamentales para la edificación de un clima de clase apto para el aprendizaje, donde los niños, sin temor a ser sancionados por sus conductas o disminuidos en sus capacidades se sienten confiados en participar, actuar, decir y hacer (Fierro et al., 2010).

Cabe destacar que en la práctica educativa que ocurre en el Centro Polanco, las interacciones para la construcción compartida de las normas de convivencia no quedan suscritas solo a la elaboración del contrato social. En diferentes momentos y a lo largo del proceso de enseñanza–aprendizaje, las facilitadoras retoman los acuerdos de convivencia como un recurso para ordenar o regular las conductas, situación que resulta fundamental para que los estudiantes se apropien de ellas y pasen a formar parte de su estilo de ser, estar y actuar dentro del salón de clase. Esto lo realizan mediante interacciones donde reflejan a los estudiantes que están incumpliendo con una norma, por ejemplo: "veo que no se están comportando como ustedes

firmaron que nos íbamos a portar" o formulándoles preguntas que ayudan a la autorregulación de su conducta:

> Karla: Oigan, pero yo tengo una pregunta, ¿vamos a agarrar todos los colores al mismo tiempo o de uno por uno?
> Niños: De uno por uno.
> Karla: ¿Vamos a gritar mientras dibujamos o vamos a estar en silencio?
> Niños: Estar en silencio.
> Karla: Ok, muchas gracias.

En esta forma de corregir, se observa también un trato amable y cordial hacia los niños, situación que a juicio de Fierro et al. (2010) resulta fundamental, ya que la manera en que los profesores interactúan con los estudiantes para hacer cumplir las normas, tiene un efecto inmediato en la conducta, pero a largo plazo, implicaciones en el desarrollo emocional de los niños, así como de la manera en que deciden comprometerse y participar de las diferentes actividades de aprendizaje.

Por su parte Curwin et al. (2003) mencionan que cuando en los salones de clase las normas que se establecen tienen por objetivo controlar la conducta de los estudiantes para que estos sigan instrucciones precisas y que actúen de acuerdo a lo que el profesor solicita, premiando y castigando sus actuaciones o intervenciones, las normas pierden sentido, los estudiantes las perciben ajenas a ellos mismos, y la motivación por seguirlas y cumplirlas se ve disminuida. Por el contrario, cuando estas se establecen de manera conjunta y en lugar de premiar o castigar se definen consecuencias lógicas, los estudiantes están más dispuestos a asumirlas, a hacerlas suyas, y por su propia voluntad, a cumplirlas. Para lograr una mayor autorregulación de su comportamiento y creando un ambiente de corresponsabilidad entre los compañeros.

El desarrollo de un sentido de competencia

Independientemente de los conceptos que se pretenden enseñar, una pieza fundamental para el aprendizaje de los niños es la percepción que cada uno de ellos tiene sobre sí mismo y sobre sus capacidades como aprendices (Haywood, 1993). Del papel que juega en el aprendizaje la valoración que el profesor hace de sus estudiantes, se desprende que una de las principales

tareas que tiene por delante es la de alentar, animar y estimular los esfuerzos que los aprendices realizan en torno a las tareas escolares (Zabala, 2000). Valorar los logros, por más pequeños que estos sean, impulsa la autoestima y la motivación por aprender, de esta manera, el reconocimiento que los docentes hagan sobre el trabajo de los estudiantes, en cualquier situación de enseñanza–aprendizaje resulta esencial, pero es en particular relevante para niños que han experimentado fracaso escolar —como es el caso de los niños que asisten al Centro Polanco— y cuyo desempeño se encuentra precedido por el "no puedo", "no sé", "no entiendo" (Centeno, 2007). Ante esta situación, resulta imprescindible confiar en sus talentos y demostrarles tal confianza, devolviéndoles con esto la valoración en sus propias capacidades, teniendo en cuenta, como menciona Zabala (2000), su situación personal, las dificultades que han tenido y los tipos de ayuda con los que han contado. En la práctica educativa del Centro Polanco, se observa que las interacciones que median un sentido de competencia en los niños tienen que ver con la retroalimentación positiva que las facilitadoras hacen de su trabajo tanto de manera individual como grupal, en ocasiones felicitándolos de manera verbal utilizando expresiones como "¡Excelente!", "¡Muy bien!", "¡Perfecto!"; en otras, a través del contacto físico como el choque de palmas o tocando las mejillas de los niños o mediante aplausos que se otorgan de manera individual o colectiva. En el contexto grupal, las expresiones de reconocimiento son del tipo: "¡Gracias niños, maravilloso!", "Perfecto, muy bien equipo uno (mientras aplaude)", "Vamos a ver el equipo tres... me–sa... ¡Muy bien, excelente! Un aplauso a todos los equipos". En el contexto individual: "Muy bien, Noé", "¡Excelente, Lupis!", "Muy bien, Camila, ¡Maravilloso! Vamos a leerla ahora".

Lo que más se retroalimenta son las respuestas correctas de los niños: "Muy bien. Entonces aquí ya tenemos el sonido mmm–aaa y ahora es la 'M' chiquita como dijo Camila" y los productos del aprendizaje: "Lupita, forma la palabra sola", y Karla le dice: "Perfecto, Lupita, chócala", pero también se les reconoce cuando están atentos a la tarea: "Muy bien (dice al ver que la mayoría de los niños le prestaba atención)", o el logro de actividades en proceso; Karla se acerca a Nazareth y le dice: "Vas súper bien".

Otro tipo de interacciones que median un sentido de competencia en los niños, tiene que ver con el reconocimiento de aprendizajes previos: "Bueno, hoy, porque ustedes ya se lo saben muy bien, vamos a trabajar, vamos a seguir trabajando con la *m* y vamos a darles letras, y en equipo van a formar pala-

bras con la 'M'" o con el reconocimiento público de las producciones de los niños: "¿Puedo enseñar tu monstruo a los demás? (Vanesa se queda callada, Michelle toma el dibujo y lo muestra a los compañeros) ¡Wooow, vean nada más! ¡Está bien padre ese monstruo! ¿Cómo se llama?".

De manera general, el valor que tienen las interacciones centradas en lo que los niños son capaces de hacer, reconociendo sus logros, radica en que el trabajo del salón de clase transcurre en un clima de confianza y respeto mutuo que aumenta la participación y estimula el que los niños lo hagan de manera espontánea como se muestra en la siguiente viñeta: "Yo leo, yo leo". Por otra parte, al utilizar expresiones altamente afectivas como "Excelente", "Muy bien", "Grandioso", etcétera, las interacciones generadas por las facilitadoras contribuyen de manera significativa al acercamiento emocional entre enseñantes y aprendices rompiendo, como menciona Anita Nielsen (2000), los modelos culturales que promueven la distancia afectiva entre el que aprende y el que enseña. De la misma manera, el reconocer públicamente el trabajo de los niños contribuye a que estos construyan una imagen positiva sobre sí mismos y sus posibilidades de logro, ello debido a que este tipo de interacciones les muestra que son vistos, que lo que tienen por decir o hacer es valioso y que son personas dignas de atención.

De las interacciones presentadas se desprende que la cercanía física, las palabras de aliento y el estar atento a las necesidades y logros que van teniendo los niños, caracterizan los patrones de relación al interior del grupo, contribuyendo con esto a que las expectativas de trabajar exitosamente aumenten, al igual que el sentido que los estudiantes atribuyen al aprendizaje y a sus capacidades como aprendices, lo cual es importante porque de esto depende la manera en que estos niños se acerquen al aprendizaje de la lectura y la escritura, más confiados, seguros y desde una percepción más positiva de ellos mismos y sobre lo que significa aprender.

Cuando se trabaja con niños que de manera sistemática han experimentado fracaso escolar —tal es el caso de los niños que acuden al Centro Polanco— algunos de estos pueden sentirse devaluados e inseguros de su capacidad para aprender, ya que los esfuerzos realizados "No se han visto recompensados" (Centeno, 2007, p.133) y por tal motivo perciben el aprendizaje como algo aburrido y difícil de lograr, y a ellos mismo como poco capaces o torpes para realizarlo. Ante estos hechos, diseñar situaciones educativas "donde se pueda restituir la confianza y el aprecio por uno mismo y por las propias

capacidades es fundamental, ya que es crear la base sobre la cual el aprendizaje vuelve a adquirir significado" (Centeno, 2007, p.133). Las interacciones basadas en el afecto, el respeto y el aprecio mutuo crean ambientes que motivan a los estudiantes a aprender y que les ayudan a sentirse confiados y seguros para afrontar los retos que las distintas situaciones de aprendizaje les exigen o imponen.

Interacciones que movilizan la competencia de literacidad

Para Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz (2003) existen básicamente dos formas de aprender a leer y escribir: la basada en el aprendizaje del código y la basada en la construcción de sentido. En la primera de ellas, el producto de la lectura o de la escritura es el interés principal del aprendizaje, el proceso se hace por etapas y a través de actividades mecánicas y repetitivas como las planas, la copia o lectura de velocidad, donde lo que cuenta es la rapidez y la precisión con la que se lee y no la comprensión que se tenga del texto leído. En este caso, el aprendizaje de la lectoescritura se concibe como una tarea de decodificación la cual finaliza cuando el niño es capaz de establecer de forma correcta y sin error alguno, la relación entre fonemas y grafías. Por el contrario, cuando el aprendizaje de la lectoescritura está basado en la construcción de sentido, el proceso de construcción personal y de comprensión son el centro de interés. Y el aprendizaje se da por finalizado cuando los niños son capaces de utilizar la lengua escrita como un auténtico instrumento de comunicación entre ellos y su entorno social y cultural.

Por su parte, María Gómez Palacio, Margarita Cárdenas, Eliseo Guajardo, Ana Kaufman, Martha Maldonado et al. (1984) conciben a la lectura y la escritura como un sistema de representación del cual los niños van apropiándose de manera progresiva. Desde esta perspectiva, este aprendizaje implica el tránsito por una serie de estadios cualitativamente diferenciados que van desde el ámbito presimbólico hasta el alfabético de conceptualización, y a pesar de que no todos los niños tienen un acercamiento temprano a los libros, las etapas de interpretación del lenguaje escrito, por las que atraviesan y mediante las cuales van apropiándose del sistema de escritura, son similares para todos. Para estas autoras, el niño se concibe como un aprendiz activo que explora, formula hipótesis y comprueba el sentido de los textos. De esta manera, y como se ha mencionado, aprender a leer y escribir no se reduce

al aprendizaje del código escrito, por el contrario, es un sistema de representación que se alimenta de las condiciones alfabetizadoras del entorno y que los niños van construyendo cuando se enfrentan a él de manera crítica y reflexiva.

Así, en función de lo planteado, es posible afirmar que en el escenario del Centro Polanco, el aprendizaje de la lectoescritura inicial está basado en la construcción de sentido donde maestros y estudiantes son sujetos activos que intercambian ideas, que buscan alternativas a los problemas y que trabajan de manera colaborativa y reflexiva. Las acciones mediacionales ejecutadas por las facilitadoras tales como:

a. Llamar la atención a elementos relevantes de la tarea.
b. Recuperar experiencias y conocimiento previo.
c. Aprender del error.

Estas acciones permiten que los niños aprendan de manera constructiva desarrollando algunas de las habilidades básicas para el aprendizaje de la lectoescritura inicial como son: el reconocimiento de fonemas y grafías, los procesos de análisis y síntesis fonémica, la escritura de palabras y actividades de lectura, entre la que destaca la lectura compartida de cuentos.

Durante las sesiones, el grupo trabajaba de manera conjunta, pero también en pequeños grupos, por parejas y de manera individual. En todos los casos, las actividades estaban dirigidas por las facilitadoras y mediadas a través de diferentes instrumentos materiales como hojas, colores, alfabetos móviles, el pizarrón y cuentos infantiles. Y simbólicos, como el lenguaje que, al utilizarlo como una herramienta para la reflexión individual y grupal del código escrito, permitió la construcción compartida de significados y conocimiento al interior del grupo.

Llamar la atención a elementos relevantes

Los estudios realizados en las últimas décadas acerca del aprendizaje inicial de la lectoescritura han mostrado que las habilidades de procesamiento fonológico tienen un papel crucial en el desarrollo de la literacidad en los niños (Gutiérrez–Fresneda y Díez, 2015; Bravo, Villalón y Orellana, 2002; Porta, 2012; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015; Núñez y Santamarina,

2014) y por ello resultan fundamentales en los procesos de enseñanza–aprendizaje. Como parte de esta tarea, los niños tienen que identificar los sonidos por los que está constituida una palabra y ubicar de manera correcta cada uno de ellos. De la misma manera, el poder establecer relaciones correctas entre fonemas y grafías es otra de las habilidades básica para el aprendizaje de la lectoescritura inicial. Cuando los niños inician este proceso, se encuentran ante una gran cantidad de información nueva para ellos, la cual deben seleccionar, ordenar y clasificar, por lo que dirigir su atención hacia aquellos elementos de la información que son relevantes, resulta vital para esto y para que los niños avancen en el análisis y síntesis fonémica, dando un significado a esos signos llamados letras, los cuales deben conocer, comprender y aprender.

Para lograr lo anterior, durante el proceso de adquisición, los diferentes usos que las facilitadoras dan a esta acción mediacional son los siguientes:

- Identificar la presencia de un determinado fonema, en una palabra: "¿Cocodrilo lleva 'I'?" o "¿Qué sonido es este? (mientras señala la letra 'N')".
- Reconocer el número de veces que aparece una misma grafía dentro de una palabra: "Misi, ¿cuántas 'I' lleva?"
- Presentar nuevas letras: "¿Reconocen estas letras que voy a poner aquí? •¿Las han visto?"
- Llamar la atención de los niños hacia la manera correcta de articular los sonidos: "Cuando dicen 'F', ¿la boca está abierta o cerrada?"
- Escribir palabras: "A ver, ¿qué sonido es este? *Mmm*, ¿verdad? ¿Qué sonido necesitamos para mesa?, ¿qué sonido debe de seguir?... Perfecto... Ya tenemos *mes*... ¿Qué sonido nos falta?" "Camila: *a* (acomodan las letras)". "Karla: Excelente".

Distinguir mayúsculas de minúsculas: "¿Y si es un nombre voy a poner la letra minúscula o mayúscula?" "Noe: Mayúscula". "Michelle y Karla: ¡Muy bien!"

- Ubicar el lugar que ocupa una grafía dentro de una letra: "Karla: ¿Café lleva la 'F'? ¿Dónde la lleva?" "Diana: En medio".
- Trabajar síntesis fonémica: "Karla separa la 'P' de la 'A' y pregunta a los niños: Si la juntamos con la 'A', ¿cómo suena?" "Noé: Pa".

• Identificar cada una de las grafías por las que está formada una palabra: "Chicos, lean aquí (señalando la palabra 'lo') y pregunta: ¿Qué sonido es este?" "Niños: *l*". "¿Y este?" "Niños: *o*". "¿Y junto es...?" "Niños: Lo".
• Identificar objetos: "¿Ven esos dibujos que están en el pizarrón?" "Ian: Esta es una cama". "Karla: ¿Qué más hay?" "Ian: Pato".
• Describir imágenes: "¿Aquí qué está pasando?" "Lupita: El señor está comiendo". "Michelle: ¿Qué está comiendo?" "Joshua: Pan".
• Descubrir un error: "Karla: ¿Sabes qué sonido es este?" "Nazaret: *Ese*". "Karla: Pero en sonido, ¿alguien sabe?" Los alumnos dicen que no con la cabeza. "Karla: Este sonido es *sss*". "Nazaret: Como una víbora". "Karla: Ajá, como una serpiente". "Alumnos: *sss*". "Karla: Escuchen la palabra, mi–mo, ¿tiene el sonido *sss*?".
• Identificar grafías faltantes, en una palabra: "Michelle: Ahora quiero que escriban ma–sa". Los niños escriben "mas". "Michelle: ¿Qué falta aquí?" "Camila: Otra 'A'". "Michelle: Otra 'A', muy bien, Camila (dice mientras chocan las palmas de la mano)".

Llamar la atención a elementos relevantes de la tarea, se utiliza también durante la actividad de lectura compartida de cuentos, donde las facilitadoras presentan a los niños los elementos por los que está constituido un libro. La siguiente interacción entre profesoras y estudiantes es un ejemplo de lo anterior:

> A ver, compañeros, este es un libro. La parte de adelante del libro, o sea, esta página que vemos aquí se llama portada y esta es contraportada (dice mientras da la vuelta al libro y les muestra la contraportada). La persona que escribe un libro se llama autor, a ver digan (los niños repiten la palabra autor, de uno por uno) por ejemplo, si yo escribo un libro yo soy la autora de ese libro, si Nazaret escribe un libro, Nazaret es el... y el nombre del libro se llama título, por ejemplo, este título, ¿alguien reconoce lo que dice aquí? (dice mientras señala el título del libro), ("Mi mamá", responde un niño). Perfecto, Joshua, este libro se llama "Mi mamá". "Mi mamá" es el título.

Mediante este pequeño intercambio entre enseñantes y aprendices, dado de forma previa a la lectura de un cuento, es posible observar que además de la acción mediacional de llamar la atención a los elementos por los que está

constituido el libro, la facilitadora introduce un par de ayudas más, la primera de ellas al dejar inconclusa la frase: "Si Nazareth escribe un libro, Nazareth es el...". Permite que los niños den la respuesta y con esto verifica si están apropiándose del conocimiento, y la segunda, al final de la interacción, al preguntar: "¿Alguien reconoce lo que dice aquí?", abre un espacio para que lean por cuenta propia.

Otro de los momentos donde las facilitadoras llaman la atención de los niños a elementos relevantes de la tarea que están desempeñando, ocurre durante la lectura compartida de cuentos, cuando preguntan por hechos y detalles específicos como, por ejemplo: "¿Cómo se llama el monstruo?" "¿De qué se trató la historia?" "¿Se acuerdan en qué nos quedamos?", o cuando solicitan a los niños que observen las ilustraciones para, a partir de ellas, anticipar la historia del cuento: "A ver, habiendo visto todas las ilustraciones, de qué creen que se vaya a tratar el cuento?".

Para concluir, debe señalarse que llamar la atención a los elementos relevantes de la tarea es una acción mediacional fundamental, ya que gracias a ella, los niños pueden enfocarse en elementos clave y realizar con éxito tareas básicas para el aprendizaje de la lectoescritura inicial como los son el análisis y síntesis fonológica, así como nociones básicas de la escritura tales como identificar letras, palabras y los elementos que constituyen un libro (Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, 2015), además en este caso se observa que las preguntas formuladas por las profesoras ayudan a los niños a dar una respuesta que no podrían obtener de manera independiente, provocando con esto la creación de ZDP que posibilita que los niños avancen en el aprendizaje de la lengua oral y escrita (Onrubia, 2002).

Recuperar experiencias y conocimiento previo

Entre las acciones mediacionales que las facilitadoras llevan a cabo para apoyar a los niños en el aprendizaje de la lectoescritura inicial, se encuentran aquellas que les ayudan a aportar desde su conocimiento, a los diferentes temas que se tratan en clase. La recuperación de experiencias y conocimiento previo fue una acción mediacional que abrió canales de comunicación y participación en el grupo y que favoreció el conocimiento de lo impreso por parte de los niños (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka y Hunt, 2009, citados en Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, 2015).

Durante el trabajo se puede observar una gran cantidad de ocasiones en que las facilitadoras, al hacer uso de los conocimientos previos, despiertan el interés de los niños en los textos leídos y recuperan el conocimiento que estos tienen sobre los elementos por los que está constituido un libro. Situación que se observa sobre todo durante la lectura compartida de cuentos, donde las facilitadoras, de manera rutinaria, presentan las portadas y contraportadas preguntando a los niños: "¿Cómo se llama la persona que escribió el libro?" "¿Cómo se llaman los dibujos?" "¿Cómo se llama el nombre del libro?", preguntas que son respondidas por los estudiantes de manera sencilla, mencionando: "Título", "Autor", "Ilustraciones", o de manera más elaborada, dando explicaciones amplias sobre lo que es un libro y los elementos que contiene: "Los libros son unas cosas y llevan adentro un papelito y ellos tienen que inventar algo para que lo meta en el libro y pongan un montón de hojas y dibujos, un montón de páginas y escriben las letras que dicen".

Debido a lo anterior, es posible observar cómo la recuperación de conocimiento previo fue una acción mediacional que posibilitó el conocimiento "temprano o emergente que puede desarrollar un niño prelector sobre las formas y funciones del lenguaje escrito" (p.307) y entre las que se encuentran:

a. Reconocer la organización de un texto.
b. Nociones básicas sobre la escritura.
c. Interés en el lenguaje escrito y por los elementos que integran un libro (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka y Hunt, 2009, citados en Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, 2015).

Además de lo anterior, esta acción mediacional favoreció el aprendizaje de nociones básicas sobre la escritura, entre ellas: la identificación de grafías, "A ver, esta letra de aquí, ¿cuál es?"; el reconocimiento de fonemas: "Karla: ¿Calor lleva 'F'?" "Niños: No"; la escritura de palabras: "Carlos Aarón, vamos a ver qué sonido sigue, vamos a escribir m–i–s–a, y aquí tenemos m–i, ¿qué sonido sigue?" "Nazaret: *sss*", y la lectura de palabras: "¿Quién sabe qué letra es esta? (dijo Karla señalando la letra 'L')". "Niños: 'L'". Karla siguió el mismo proceso con la letra "I", y los niños contestaron correctamente. Karla repitió nuevamente las letras ya mencionadas, una por una junto con los niños: "F", "E", "L", "I"... y los niños fueron diciendo la palabra *Feli*...

Dentro de las sesiones, una de las habilidades que más se trabaja es el análisis fonológico, para ello las facilitadoras llevan a cabo diferentes tipos de actividades, entre ellas, solicitar a los niños que encuentren palabras que inicien con un determinado fonema. Cuando los niños están teniendo dificultad para responder, las facilitadoras utilizan esta acción mediacional como un medio de ayuda para evocar sus respuestas, por ejemplo: "¿Qué sonido hace la vaca?" "Alumnos: *Muuu*". "¿Y cuándo sé muchas cosas soy...?" "Lupis: Inteligente". "Karla: ¿Y cuándo se me ocurre algo es que se me ocurre una...?" "Niños: Idea". En estos momentos, la importancia que tiene esta acción mediacional radica en que, gracias a ella, los niños pueden establecer una conexión entre la nueva información y algún aspecto relevante existente de forma previa en su estructura mental o experiencial, con esto logran entender, asimilar e interpretar la nueva información de manera mucho más significativa (Novak, 1998).

Como se mencionó, la recuperación de experiencias y conocimiento previo fue una acción mediacional que abrió canales de comunicación y participación en el grupo, al utilizarla para compartir información acerca de actividades realizadas durante la clase: "Muy bien. Ahora, ¿quién le puede decir a Lupita qué sonido trabajamos?"; retomar lecturas que quedaron inconclusas: "Vamos a leer Drácula, ¿en dónde nos quedamos?" "Alumnos: En la montaña". "Karla: En la montaña. ¿Y qué había pasado hasta ahorita?" "Nazaret: Va a pasar Drácula". "Noé: Un murciélago"; preguntar sobre el significado de alguna palabra como, por ejemplo: "¿Qué es un mimo?" "Noé: Uno de los que le hacen así (dice mientras levantan las manos hacia el frente)"; recuperar los hechos y los detalles de los cuentos que se leen: "A ver, ¿entonces qué pasó? ¿Qué vio cuando se calló? ¿Cuál es el final de la historia?", y compartir experiencias personales:

Karla: ¿Cuáles creen que sean las cosas aterradoras que hay en el castillo?
Vanesa: Un fantasma.
Karla: Ok, sí, fantasmas... pueden ser.
Diana: Unas calaveras.
Karla: Unas calaveras, tienes toda la razón.
Karla a Jonathan: ¿Tú qué crees?
Jonathan: Eeeeh, unas estatuas que se mueven.

Aprender del error

Hasta ahora se ha venido construyendo la idea de que el aprendizaje es un proceso en esencia social e interactivo que ocurre cuando las personas se involucran en actividades conjuntas con otros, donde los sujetos con mayor dominio sobre la tarea que se realiza, guían y apoyan el aprendizaje de los menos expertos. Este proceso involucra no solo a los otros que ayudan sino también al mismo aprendiz, el cual, gracias a un proceso de internalización, pasa al plano de la consciencia interna todo aquello —conocimiento, información, experiencias, sucesos— que inicialmente surge en el plano de lo social, en la interacción con los otros. Se ha mencionado también que este proceso de interiorización no es una copia de lo que ocurre fuera del sujeto sino más bien una reelaboración personal mediante la cual el aprendiz se va apropiando tanto del conocimiento como de los instrumentos y recursos de su cultura (Zabala, 2000; Hernández Rojas, 2006; Daniels, 2009; Onrubia, 2002).

Aprender significa entonces, "elaborar una representación personal del conocimiento", hacerlo propio e incorporarlo a los esquemas y estructuras cognitivas (Zabala, 2000, p.100), lo que en el caso del aprendizaje de la lectoescritura inicial quiere decir que el niño se apropia de este objeto de conocimiento de manera activa y constructiva; explorando, reflexionando, preguntando, manipulando objetos y materiales.

Durante el proceso de aprendizaje, el niño cometerá mucho errores, pero desde esta perspectiva, estos no se entienden como algo negativo o como un obstáculo para el aprendizaje, por el contrario, se aprovechan como una oportunidad más para que los niños avancen en la apropiación de este sistema de representación (Ferreiro, 2001). De esta manera, en los procesos de enseñanza–aprendizaje, los profesores deberán estar atentos a las equivocaciones que comenten los niños al momento de leer y escribir, y sin regañarlos o penalizarlos ayudarlos a descubrir, evaluar o generar una nueva comprensión a partir de ellos, de tal forma que comprendan que equivocarse o cometer un error forma parte de su propio proceso de aprendizaje y que reflexionando sobre ellos pueden corregirlos, dar una respuesta correcta y avanzar en su proceso de conceptualización (Gómez Palacios et al., 1984).

En relación a esto, durante las sesiones de trabajo en el Centro Polanco, es posible observar cómo las facilitadoras, de manera constante, hacen

uso de esta acción mediacional para ayudar a los niños tanto de manera individual como grupal a aprender a partir de sus equivocaciones, principalmente durante las actividades de escritura o de análisis fonémica. Cuando los niños cometen algún error, las facilitadores se acercan a ellos y mediante preguntas como "¿Me puedes decir qué dice ahí?", "¿Estás seguro que así se escribe esta palabra?", "¿Qué letra sigue?", "¿Cómo podemos hacer para ...?" Dan lugar a procesos reflexivos para que los niños por sí mismos descubran la falla cometida y la corrijan; para ejemplificar lo anterior, se presenta la siguiente interacción entre enseñante y aprendices, donde un grupo de niños trabajan con el alfabeto móvil para escribir la palabra "sopa":

> Karla: Vamos a ver al equipo dos. Vamos a leerlo... "Asop", ¿qué hay que hacer para arreglarlo?, ¿con qué sonido quieres que empiece?
> Camila cambia la letra "P" al principio.
> Karla: Muy bien, Camila, maravilloso. Vamos a leerla ahora.
> Karla: P–A–S–O.
> Karla: Muy bien, la va a leer Camila sola (dice mientras señala las letras).
> Camila: P–A–S–O.
> Karla: Excelente. Ahora la va a leer Diana.
> Diana: P–A–S–O.
> Karla: Excelente.

La interacción anterior muestra cómo la facilitadora al darse cuenta de que la palabra escrita por los niños no es correcta, se acerca a ellos y en lugar de decirles "Esto no está bien escrito" o "Esta no es la palabra que yo dicté", para hacerles notar que están teniendo un error, lo primero que hace es leer la palabra en voz alta, de esta manera los niños por sí mismos se dan cuenta de que la palabra escrita es incorrecta. En un segundo momento y tras cuestionarlos sobre la manera correcta de escribirla, les brinda también la oportunidad de corregirla por cuenta propia.

En otras ocasiones, la manera que utilizan las facilitadoras para corregir la escritura de los niños es llamando la atención a los sonidos de las letras: "¿Queremos que haga el sonido *t* o queremos el sonido *e*". "¿Falda empieza con *tu*?" "¿Ahí dice *le*?". En otras ocasiones, cuestionándolos sobre el orden en el que colocaron las letras, por ejemplo, dictan la palabra "balón" y los

niños escriben “baol”, acto seguido, la facilitadora pregunta “¿Está en orden para decir balón?” A lo que los niños responden: “No”. La facilitadora confirmando esa respuesta menciona: “No, ¿verdad?”, para luego pedirles que acomoden las letras de forma correcta, o los cuestionan para que se den cuenta de la omisión de alguna letra, tal es el caso de la siguiente interacción:

Karla: Muy bien. Tenemos “pa” yo quiero “pa–lo”.
Nazareth: La “O”.
Karla: ¿Cómo suena esto?
Pao. Entonces me falta un sonido, ¿verdad? Nazareth: La *ele*.

El error se utiliza de manera constructiva dentro del salón de clase cuando la equivocación de un niño se aprovecha como una oportunidad de aprendizaje para el resto del grupo, lo cual ocurre con frecuencia durante las actividades de análisis fonético donde las facilitadoras piden a los niños que mencionen palabras que inicien con una determinada grafía.

Para ejemplificar lo anterior, en una sesión donde los niños tenían que decir palabras con la ‘F’ un niño menciona “gato”, las facilitadoras, sin rechazar su respuesta, preguntan al resto del grupo: “¿Gato tiene ‘F’?”, a lo cual uno de los compañeros responde: “Sí tiene”, ante esta segunda respuesta incorrecta por parte de los niños, las facilitadoras escriben la palabra en el pizarrón, posteriormente la deletrean y vuelven a preguntar “¿Tiene ‘F’?”, a lo que los niños logran responder al final y de forma apropiada que no. En este tipo de interacción es posible observar cómo, sin evidenciar o censurar los errores que los niños van cometiendo, es posible aprovechar estas producciones como una oportunidad para lograr comprensiones compartidas donde el grupo entero aprende.

Los ejemplos presentados muestran que al estimular el pensamiento reflexivo dentro del grupo, las profesoras crean las condiciones necesarias para que los niños se involucren de manera activa y constructiva en el aprendizaje de la lectura y escritura, al acercarse a ella desde una nueva perspectiva y de manera más significativa.

La práctica educativa que ocurre en el Centro Polanco evidencia que al fomentar interacciones educativas de calidad y diseñar situaciones de aprendizaje dialógicas y participativas, los niños etiquetados por su contexto fa-

miliar y escolar como "niños con dificultades de aprendizaje" logran romper con las barreras que les impiden aprender, con lo cual recuperan la confianza en sus competencias como aprendices, al mostrarse mucho más seguros y animados para participar de las diferentes actividades y afrontando de mejor manera los retos escolares que se les presentan.

Esta experiencia pedagógica muestra la importancia que para el aprendizaje escolar de los niños tienen las interacciones y mediaciones que los docentes llevan a cabo dentro de los salones de clase, las cuales, de acuerdo a lo que se ha presentado en este capítulo, pueden marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso escolar de niños en situación de vulnerabilidad.

DISEÑO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Diseñar situaciones educativas de calidad, donde las interacciones y mediaciones que llevan a cabo los profesores, contribuyan, como lo menciona Onrubia (2002), a la construcción de ZDP que permitan a los niños el despliegue de habilidades cognitivas, afectivas y sociales para el aprendizaje de la lectoescritura inicial, no es tarea sencilla. Para ello, resultan primordiales las decisiones que el profesor va tomando a lo largo del proceso educativo en relación al contenido que se aprenderá, el tipo de material a utilizar, la complejidad de las tareas, las secuencias didácticas que se seguirán, las normas generales de comportamiento que se implementarán, la organización social del aula que se tendrá y por supuesto, los aspectos relacionados con su forma de actuar, es decir, determinar cuándo y cómo intervendrá. Todos estos son factores que irán delineando una manera particular de actuación y relación entre los miembros del grupo.

Con el afán de orientar a los educadores en el diseño de situaciones de aprendizaje que movilicen las habilidades de expresión oral y escrita de niños que presentan dificultades para su aprendizaje, a continuación se presenta una pequeña guía que, desde la perspectiva teórica que este capítulo ha desarrollado, ayudará para ello.

Principios generales

1. Bajo la creencia de que el aprendizaje es producto de la interacción entre el individuo y su entorno al participar de actividades sociales y

culturalmente significativas, lo primero que se debe considerar es que los procesos escolares de enseñanza–aprendizaje son en esencia "proceso interactivos" (Coll, 2003, p.136), donde hay un sujeto que aprende a partir de sus propias habilidades y capacidades, un conocimiento que se debe de aprehender y un profesor que despliega un conjunto de acciones que ayudan para que el otro aprenda.

2. Dado que el aprendizaje no es una mera actividad cognitiva, al momento de tomar decisiones acerca de qué se aprenderá, cómo se llevará acabo ese aprendizaje y con quién o cuándo se realizará, el profesor deberá considerar también la dimensión social y afectiva del mismo, de tal manera que sea capaz de diseñar escenarios de actividad donde lo cognitivo, lo social y lo afectivo se entrelacen y adquieran la misma importancia dentro del proceso educativo.

3. Dimensiones implicadas en los procesos de aprendizaje (véase la figura 3.1).

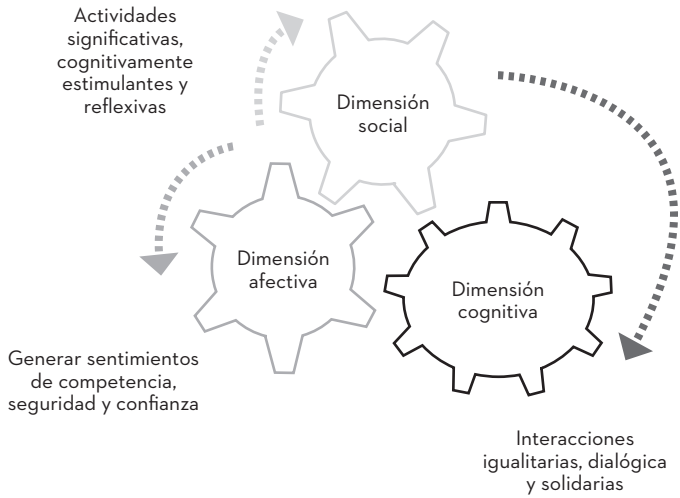
4. Considerando que la acción constructiva del aprendiz se desarrolla y toma forma en la actividad interpersonal, las experiencias de aprendizaje que se diseñen deberán fomentar el trabajo compartido y colaborativo, así como el pensamiento crítico y reflexivo donde enseñantes y aprendices se relacionan y forman parte de una comunidad, de la cual todos participan y aprenden, en igualdad de condiciones, dialógicamente y bajo muy diversas formas, actividades y productos de aprendizaje.

La organización de la actividad de aprendizaje en el salón de clase

Para que lo que ocurre dentro del aula refleje los principios señalados con anterioridad, a continuación, se presenta un marco general para el trabajo pedagógico dentro del salón de clase, el cual se divide en cuatro momentos diferentes:

1. Acogida o recibimiento.
2. Preparación de la actividad.
3. Desarrollo de la actividad.
4. Cierre.

FIGURA 3.1 DIMENSIONES IMPLICADAS EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE



Cada uno de los cuales cumple un propósito específico de aprendizaje y atiende de manera particular alguna de sus dimensiones —cognitiva, afectiva o social— señaladas de forma previa en el punto número 2 del apartado "Principios generales".

Acogida o recibimiento

Este espacio está diseñado para *preparar el ambiente para el aprendizaje y generar sentimientos de confianza y de pertenencia al grupo*. Se trata de un momento previo al desarrollo de las actividades que permite a los niños reconocer el espacio de trabajo como un espacio seguro, de camaradería, donde nos alegramos por vernos y reencontrarnos. Las interacciones que ocurren en este momento fortalecen la dimensión social y afectiva del aprendizaje, contribuyen a la construcción del tejido social del grupo y muestran a los niños la importancia de relacionarnos con el otro de manera afectiva. Se recomienda que sea un espacio donde la participación de los niños sea libre y espontánea, practicando una escucha atenta por parte de todos los miembros del grupo.

Acciones mediacionales que forman parte de este momento:

- Tener dispuesto el espacio de trabajo: mesas y sillas en orden, materiales listos y acomodados.
- El profesor se encuentra en su espacio de trabajo atento para recibir a los estudiantes.
- Poner asistencia: detenernos un momento para darnos cuenta quiénes están y quiénes están ausentes.
- Platicar un poco acerca de cómo llegamos al salón de clase, ¿cómo nos sentimos?
- Conversar sobre lo que hemos hecho fuera de la escuela.
- Recordar los acuerdos de convivencia.

Preparación de la actividad

Este momento de la sesión está diseñado para presentar a los niños las actividades que se llevarán a cabo durante toda la jornada, lo que se espera que ellos realicen durante este tiempo y lo que necesitan hacer para lograrlo. *Busca comunicar el sentido y propósito de la actividad*, lo que ayuda a los niños a estructurar cognitivamente y a ordenar de forma secuencial las diferentes actividades de la clase contribuyendo de manera particular a la dimensión cognitiva del aprendizaje escolar. Se recomienda que sea un espacio breve, claro y conciso.

Acciones mediacionales que forman parte de este momento:

- Mencionar los objetivos de aprendizaje del día.
- Presentar el tema principal que se desarrollará en la clase, así como las actividades específicas que se realizarán.
- Si se dejó alguna actividad tipo "tarea" retomarla, verificar que se haya realizado, así como las dificultades que se hayan tenido para cumplir con ella.
- Si el contenido a trabajar durante la sesión está conectado con conocimientos previos, llamar la atención de los niños a este hecho y ayudarlos a conectar entre ambos conocimientos, por ejemplo: "¿Recuerdan que en la última sesión leímos un cuento sobre delfines? Pues el día de hoy vamos a investigar sobre los hábitos de estos animales y elaboraremos unas

fichas con imágenes de delfines en donde escribirán la información que hayamos encontrado".

Desarrollo de la actividad

Este es el momento más importante del proceso enseñanza–aprendizaje donde los niños, bajo la guía del profesor, llevan a cabo las diferentes actividades, mediante las cuales se apropiarán del conocimiento y de los contenidos del curso. En este momento, *las interacciones y mediaciones que el docente lleva a cabo son clave* y deberán permitir que el aprendizaje se dé dentro de la ZDP, mediante el diálogo, el pensamiento crítico y reflexivo y la participación en actividades compartidas. Las interacciones y mediaciones que ocurran no solo deberán contribuir a la dimensión cognitiva del aprendizaje, se cuidará también que abonen a la dimensión social y afectiva para que todos los niños participen con éxito, de todas las actividades escolares de aprendizaje.

Acciones mediacionales que forman parte de este momento:

Previo a la sesión de trabajo:

- Definir cuál o cuáles serán las diferentes agrupaciones sociales del aula, es decir, quién trabajara con quién, durante cuánto tiempo y en cuál o cuáles actividades.
- Definir el tipo de intervención que tendrá el profesor, ¿cuándo y cómo intervendrá?, ¿qué tipo de ayudas dará?, ¿cuáles son los recursos materiales con los que contará?

Durante la sesión de trabajo:
Para preparar el ambiente para el aprendizaje:

- Construir de forma conjunta entre profesor y estudiantes las normas de convivencia del grupo, definiendo también las consecuencias que se seguirán en caso de no cumplirlas. Retomarlas de manera cotidiana al inicio de las sesiones de trabajo y regresar a ellas cada vez que sea necesario para que los niños vayan apropiándose paulatinamente.
- Alentar los avances y animar la participación libre y espontánea de los niños.

• Reforzar de manera contingente los logros que los niños van teniendo, incluso si estos son pequeños.
• Reconocer en lo individual y grupal aquello que hacen bien y que puede servir a otros niños a aprender.
• Estimular el apoyo entre compañeros al pedir a los niños que se ayuden entre sí.
• Fomentar diálogos informales que ayuden a tejer lazos de amistad dentro del grupo.
• Otorgar a los niños la responsabilidad del cuidado de los materiales y del espacio de trabajo.
• Confiar en sus capacidades como aprendices y transmitirles esa confianza mediante interacciones que les permitan descubrir sus fortalezas y habilidades.

Para movilizar la competencia de literacidad:

• Diseñar actividades de aprendizaje donde los niños descubran los usos sociales y comunicativos de la lectura y la escritura: escribir cartas, elaborar recetarios, listas de compras, escribir canciones, poemas, cómics, etcétera. Todas estas actividades muestran a los niños que la lectura y la escritura van mucho más allá del salón de clase, sirven para comunicarnos con otros al utilizar diferentes tipos de formatos, dependiendo de la situación en la cual se use.
• Acercarlos de manera crítica y reflexiva al aprendizaje de la lectoescritura.
    • Para el desarrollo de habilidades de procesamiento fonológico, por ejemplo, solicitarles: a) que identifiquen los sonidos por las que está constituida una determinada palabra, b) que ubiquen dentro de una misma palabra o en varias, un sonido en particular, c) nombrando palabra que inicien o terminen con un determinado sonido, d) clasificando imágenes en cuyos nombres haya un sonido determinado, etcétera.
    • Para el desarrollo de la escritura, pidiéndoles que a) identifiquen las letras por las que está constituida una palabra, b) que pongan juntas todas las palabras que inician con un determinado grafema o sílaba, c) que agreguen, quiten o sustituyan letras dentro de una palabra, etcétera.
    • Para el desarrollo de la comprensión lectora, además de identificar los hechos, detalles y los personajes de una historia, ayudarlos a construir:

a) inferencias, b) hacer predicciones, c) anticipar el contenido del texto, d) conectar con conocimientos previos.

- Fomentar diferentes tipos de organización social dentro del aula, trabajo en pequeños grupos, por parejas, con todo el grupo o de manera individual.
- Utilizar el error de manera constructiva. Cuando los niños comenten alguna equivocación, el profesor deberá aprovechar esa situación como una oportunidad más para el aprendizaje, llamando la atención de los niños a ese hecho y sin penalizarlos o regañarlos, pedir que se corrija. En estos momentos las interacciones del profesor podrían ser del tipo: "¿cuál letra nos hace falta?" "¿cuál sobra?" "Estas dos letras, ¿suenan igual o diferente?", etcétera.
- Fomentar la lectura recreativa y por placer al reserva todos los días un momento de la clase para llevar a cabo esta actividad, utilizando libros infantiles con temas de interés para los niños y variando el género literario; poesía, rimas, cuentos, cómics, etcétera, lo que ayudará a aumentar el interés y motivación de los niños por leer, y se reforzarán sus habilidades orales, la fluidez expresiva y la comprensión lectora.
- Además del libro de texto, utilizar diferentes materiales y recursos físicos tales como alfabetos móviles, memoramas de letras y / o palabras, láminas con imágenes, figuras con imágenes y palabras, videos, cuentacuentos, etcétera.

Cierre

El objetivo de este momento es que los niños perciban la experiencia de aprendizaje como un todo integrado y ordenado. El objetivo *es hacer una recapitulación y evaluación de los procesos vividos durante la sesión*. Esta valoración tiene que ser breve y deberá permitir a los niños reconocer lo qué hicieron y cómo lo hicieron, lo que les ayudó a aprender, lo que les impidió hacerlo, lo que disfrutaron y lo que les gustaría hacer en sesiones futuras. Las interacciones que ocurren en este instante, ayudan a fortalecer la dimensión cognitiva del aprendizaje ya que abren espacios de reflexión metacognitiva, donde los niños expresan no solo lo que aprendieron sino cómo lo aprendieron. Pero también abona a la dimensión social y afectiva, al recuperar aquellas situaciones del proceso educativo que les ayudaron a aprender y las que disfrutaron.

Acciones mediacionales que forman parte de este momento:

- Pedir a los niños que identifiquen las actividades que realizaron durante la jornada de trabajo y de ser posible que las ordenen cronológicamente.
- Preguntar a los niños sobre los contenidos revisados durante la clase.
- Recuperar con los niños los aprendizajes obtenidos y las actividades que más les gustaron.
- Retomar los acuerdos de convivencia al reflexionar si se cumplieron o no durante la jornada de trabajo.
- Reconocer el trabajo que se hizo al hacer explícitos los avances y felicitando al grupo por el esfuerzo realizado.

CONCLUSIONES

En este capítulo hemos visto el papel fundamental que en los procesos de enseñanza–aprendizaje juegan las interacciones generadas entre profesores y estudiantes, y cómo la calidad de estas tiene el potencial de influir positivamente en sus logros académicos y sociales, el sentido de competencia y la motivación por aprender de niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura inicial.

La interacciones y mediaciones que aquí se presentan ponen en evidencia que, del conjunto de relaciones interactivas necesarias para fomentar el aprendizaje de la lectura y la escritura, aquellas basadas en el afecto, la escucha activa, la responsabilidad compartida y la posibilidad de equivocarse y remontar crean ambientes que motivan a los estudiantes a aprender, y que les ayudan a sentirse confiados y seguros para afrontar los retos que las distintas situaciones de aprendizaje les exigen o imponen.

En esta misma línea, las interacciones y mediaciones que llevan a cabo las profesoras para fomentar procesos reflexivos de pensamiento, tales como, recuperar conocimiento y experiencias previas, llamar la atención de los niños a los elementos relevantes del conocimiento que deben adquirir y aprovechando el error de manera constructiva y como una oportunidad más de aprendizaje, son las que posibilitan que los niños se involucren de manera activa y constructiva en su propio proceso de aprendizaje, y con esto avancen en su comprensión y aprehensión del sistema de lectura y escritura.

Las acciones mediacionales que aquí se presentan muestran que cuando las prácticas pedagógicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura favorecen el intercambio de opiniones, el trabajo colaborativo y compartido, y la manipulación de diferentes materiales y portadores de texto, los niños se acercan a ella desde una nueva perspectiva, al descubrir el verdadero sentido e importancia de este sistema de comunicación, y aprendiéndolo desde el gusto y el placer, y no por la obligación de tenerlo que hacer.

Guiar y acompañar a los niños en sus procesos de aprendizaje, y ayudarlos a construir comprensiones cada vez mayores sobre la lectura y la escritura, es una tarea que requiere por parte de los profesores la capacidad de ofrecer ayudas contingentes según las necesidades y estilos de aprendizaje de cada uno de ellos, tarea que resulta más sencilla cuando la actividad del aula está diseñada para trabajar de manera colaborativa y en pequeños grupos, por lo que en los salones de clase regulares, donde el número de niños es mucho mayor que el de los grupos de trabajo del Centro Polanco, sería aconsejable que los profesores alternaran entre diferentes tipos de organización social; por parejas, en pequeños grupos o individual, lo que les brindaría una mayor oportunidad para dar un seguimiento puntual y cercano a sus estudiantes, al acompañar con mayor destreza y eficacia el desempeños de cada uno de ellos.

Otro elemento importante a considerar es que "desde esta perspectiva", la diversidad en los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes no es vista como un obstáculo para el aprendizaje sino como una oportunidad y una ventaja para promoverlo, porque es a través de la colaboración con otros que tienen distintas capacidades que se construyen nuevos y diversos conocimientos y donde aprendemos a convivir, respetando y valorando las diferencias individuales.

Al final, es importante mencionar que relacionarnos con el otro de manera dialógica y participativa no solo es una experiencia de aprendizaje, es una manera de ser y estar en el mundo, la cual nos enseña que no somos sino a través del otro, en esos encuentros y desencuentros cotidianos que nos han permitido, y nos permiten, ser quienes somos, asumiendo imágenes de nosotros mismos que se van formando en la interacción y el encuentro con los demás.

REFERENCIAS

Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar.* Buenos Aires: AIQUE.

Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *PSYKHE, Revista de la Escuela de Psicología, 11*(1), 175–182. Recuperado de www. revistadisena.uc.cl / index.php/psykhe/article/view/ 19635+&cd =1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx

Cabello, M. (2011). La organización del espacio en educación infantil: poderoso instrumento docente. *Pedagogía Magna,* No. 11 (1 de febrero), 196–203. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de https://dialnet.unirioja.es/ servlet/articulo?codigo=3629187

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Centeno, M. (2007). *Comunidades de aprendizaje: una apuesta educativa ante el fracaso escolar de alumnos con necesidades educativas especiales.* Tesis de maestría, Guadalajara, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Cole, M. (1990). *Psicología cultural.* Madrid: Morata.

Coll, C. (2003). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* México: Paidós.

Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación,* No. 346, 33–70.

Curwin, R.L. y Mendler, A.N. (2003). *Disciplina con dignidad* (2a ed.). Guadalajara: ITESO.

Daniels, H. (2009). *Vygotsky y la pedagogía.* México: Paidós.

Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización. Teoría y práctica.* México: Siglo XXI.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: an intervention program por cognitive Modifiability.* Baltimore: University Park.

Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez–Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela.* México: Somos Maestros.

Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula.* Ciudad de México: SM / Aula nueva.

Flecha, R. y Álvarez, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la literatura: el

caso de las tertulias literaria dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 13*(13) (abril), 1–19. Recuperado el 9 de febrero de 2022, de http://dx.doi.org/10.19137/els-2016-131302

Goikoetxea Iraola, E. y Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI, 18*(1), 303–324. Recuperado el 9 de febrero de 2022, de doi:10.5944/educXX1.18.1.12334

Gómez Palacio, M., Adame, M., Cárdenas, M., Contreras, D., Galindo, R. et al. (1991). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.* SEJ, Coordinación de educación básica / Dirección general de educación primaria / Jefatura del sector No. 2 federal. México: SEP. Recuperado el 9 de febrero de 2022, de https://sector2federal.files.wordpress.com/2014/08/propuesta-para-el-aprendizaje-de-la-lengua-escrita.pdf

Gómez Palacio, M., Cárdenas, M., Guajardo, E., Kaufman, A., Maldonado, M. et al. (1984). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.* México, México: SEP–OEA.

González, R.M., Cuetos, F., Villar, J. y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta, 43*(1), 1–8. Recuperado el 9 de febrero de 2022, de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314000225

Guitart, E. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades, 10*(2), 7–23. Recuperado el 9 de febrero de 2022, de https://www.redalyc.org/pdf/184/18411970001.pdf

Guitart, M. (2011). Una interpretación de la psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica, 18*(2), 65–88. Recuperado el 11 de agosto de 2020, de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134222985006

Gutiérrez–Fresneda, R. y Diez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón, 67*(4), 43–59. Recuperado el 9 de febrero de 2022, de https://scholar.google.com/scholar?oi=gsb95&q=aprendizaje%20de%20la%20escritura%20y%20habiliddes%20de%20conciencia%20fonol%C3%B3cia%20en%20al%20primeras%20edades&lookup=0&hl=es

Haywood, H.C. (1993). A mediational teaching style. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning, 3*(1), 27–38. Recuperado el

9 de febrero de 2022, de http://www.dynamic-assessment.dk/images/En_medierende_tilgang.pdf

Hernández Rojas, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Nielsen, A. (2000). Afecto y cognición. *Renglones,* No. 45, 25–30. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/517/45_04_afecto_y_cognicion.pdf?sequence=2

Novak, J. (1998). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Núñez, M.P. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: consciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla,* No. 18, 72–92. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951374006.pdf

Onrubia, J. (2002). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M.O. Miras, J. Onrubia et al., *El constructivismo en el aula* (pp. 6–14). Barcelona: Graó.

Orru, S. (2003). Reuven Feuerstein y la modificabilidad de la teoría cognitiva estructural. *Revista de educación, 3*(32), 33–54.

Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educacional, 26*(50), 93–111. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554590

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento.* Barcelona: Paidós.

Suárez, C. (2004). La zona de desarrollo próximo, categoría pedagógica para el análisis de la interacción en contextos de virtualidad. *Pixel–Bit. Revista de Medios y Educación,* No. 24, 5–10. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802401

Tharp, R.G y Gallimore, R.G. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. Nueva York: Cambridge: Cambridge University .

Tharp, R.G., Estrada, P., Dalton, S. y Yamauchi, L. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas.* Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin*. Barcelona: Paidós.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Barcelona: Paidós.
Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós. Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* España: Graó.

Impulso a la lectura divergente a través de proyectos letrados

MÓNICA MARÍA MÁRQUEZ HERMOSILLO

El mejor libro es el que te lleva a otros libros.
Raúl Páramo Ortega

Resumen: *El capítulo describe la implementación de proyectos letrados como artefactos mediacionales para movilizar la lectura más allá de las líneas, también llamada lectura divergente, útil para impulsar el desarrollo de las competencias de literacidad. La propuesta se origina en algunos de los hallazgos de una investigación de campo realizada entre niñas y niños de cinco escuelas públicas ubicadas en colonias de escasos recursos de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. El capítulo se organiza en tres apartados: a) Marco conceptual sobre el que se sustenta la categoría de lectura divergente y la noción de artefacto; b) Características de la intervención observada y de las pistas arrojadas por la investigación; c) Pautas para la implementación de proyectos letrados en el aula. Se pretende que profesores y promotores de lectura encuentren líneas de reflexión y orientaciones para la acción capaces de dotar de mayor significatividad las experiencias de lectura de niños y niñas, en especial los provenientes de escuelas ubicadas en sectores desfavorecidos ya sea en lo económico o en lo cultural.*
Palabras clave: *literacidad, lectura divergente, proyectos letrados, aprendizaje basado en proyectos, artefactos culturales.*

Abstract: *The chapter describes the implementation of Literacy Projects as mediational artifacts to push reading past the lines, also known as Divergent Reading, which is useful for stimulating the development of literacy competencies. The proposal has its beginnings in the findings of a field research project carried out among children from five public schools located in low-income neighborhoods in the Guadalajara Metropolitan*

Area. The chapter is organized in three sections: a) Conceptual framework underpinning the category of Divergent Reading and the notion of Artifact; b) Characteristics of the observed intervention and of the ideas that came out of the research; c) Guidelines for implementing Literacy Projects in the classroom. The aim is for teachers and reading promoters to find lines of reflection and orientations for action that serve to confer greater meaning on children's reading experiences, especially with children from schools located in economically or culturally underprivileged areas.
***Key words:** literacy, divergent reading, literacy projects, project-based learning, cultural artifacts.*

A partir de la segunda década del siglo XXI, se han realizado estudios en distintos países acerca de los comportamientos lectores, tanto desde el sector público como desde la academia y la sociedad civil (CERLALC–Unesco, 2014; Hei Wan Mak, 2020; Agencia de Calidad de la Educación, s./f.; ELINET, 2017; FunLectura, 2012; IBBY México / A leer, 2016; OCDE, 2011; 2013; Reading Agency, 2015; Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens, 2014; Rosero y Mieles, 2015; Carrasco y López–Bonilla, 2013; Al–Yaaqubi y Al–Mahrooqi, 2013). En ellos, se ha encontrado un fuerte vínculo entre las competencias de escritura y lectura y el desarrollo político, económico y cultural de las sociedades, pues se ha considerado que "la competencia lectora es crucial para que las personas den sentido al mundo en el que viven y continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas" (OCDE, 2011, p.2). Incluso, se ha ido más allá de la noción de la lectura como competencia instrumental o instruccional para indagar en torno a los procesos de lectura por placer: "existe un rango relativamente fuerte y creciente de hallazgos de investigación que muestran cómo y por qué leer por placer puede aportar una variedad de beneficios para las personas y la sociedad" (Carrasco y López–Bonilla, 2013, p.5).

De hecho, a partir de las Declaraciones de Persépolis (1975), hace ya más de 50 años y la de Hamburgo (1997), estas competencias han sido reconocidas como un derecho humano en varias declaraciones e iniciativas internacionales (ELINET, 2017). En ambas declaraciones, puede verse que los derechos universales a la alfabetización y a la educación básica son temas centrales de la discusión, a partir de lo cual se ha fortalecido la reflexión sobre temas como: la situación de la lectura y la escritura en el contexto mundial y regional, estrategias de alfabetización, la literacidad y el desarrollo

social, la literacidad multilingüe e intercultural, la alfabetización tecnológica y literacidades para el futuro, entre otros más.

Aunque en México ha habido importantes acercamientos teóricos y metodológicos a las prácticas y trayectorias de lectura y de escritura, todavía es tarea pendiente acercarnos a la lectura de manera interdisciplinaria, cruzar el territorio del entorno escolar, visualizar el impacto de la digitalidad y, en especial, acercase a aquellos escenarios de alta marginación económica y cultural.

Con el fin de aportar a la reflexión, este capítulo toma como punto de partida algunos de los hallazgos de una investigación de campo realizada entre 2018 y 2020, entre niñas y niños de cinco escuelas públicas ubicadas en colonias de escasos recursos de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. El objetivo de la investigación fue identificar artefactos culturales que favorecieran el desarrollo de las competencias de literacidad, en específico de la lectura por placer, a partir de la observación de un programa de intervención lectora aplicado en escuelas de educación básica.

Conviene aclarar que no se pretende hacer de este capítulo un reporte de la investigación realizada ni tampoco una evaluación del programa de intervención que analizamos, pues ambos fines ya fueron cubiertos en los foros correspondientes. Tampoco se trata de un "recetario" que pueda utilizarse como instructivo didáctico de técnicas o estrategias por aplicar directamente. Más bien queremos poner sobre la mesa puntos clave surgidos de los hallazgos obtenidos, los cuales, al relacionarse con marcos teóricos y metodológicos surgidos del campo de la literacidad, así como con experiencias de otras latitudes, pueden contribuir a la reflexión y al diálogo pedagógico en torno al desarrollo de las competencias de literacidad en nuestro contexto.

El capítulo contiene tres secciones: la primera desarrolla el marco conceptual sobre el que se sustenta la categoría de lectura divergente y la noción de artefacto; la segunda describe elementos relevantes de la intervención que fue objeto de observación y análisis, así como pistas que los resultados de la investigación clarificaron, y la tercera sección presenta orientaciones para la reflexión y la implementación de proyectos letrados, sustentados en perspectivas teóricas desde la literacidad. El capítulo concluye con una reflexión que más que cerrar, invita a continuar el diálogo generador en la búsqueda de enriquecer las experiencias de lectura de nuestros niños y niñas, en especial de aquellos provenientes de los sectores más desfavorecidos de nuestro país.

MARCO DE REFERENCIA

Desde el marco de los estudios de literacidad, la lectura no es un hecho. Es decir, no es solo el resultado del acto de leer o el producto de una acción unitaria que comienza y termina en un momento puntual del tiempo. La lectura es un proceso, lento y sutil, que precisa de la ejercitación y de la realización de un conjunto de habilidades diversas que se van desarrollando poco a poco a lo largo de un conjunto de experiencias lectoras. Leer es una práctica compleja e integral, para la cual "se precisan capacidades cognitivas, reflexivas, críticas, selectivas, dialógicas, creativas, imaginativas, afectivas, contemplativas, estéticas y lúdicas" (Ramírez Leyva, 2015, p.9).

La lectura no se agota al decodificar el texto, al comprenderlo o al aprender lo que contiene. El proceso lector implica una compleja combinación de habilidades del sujeto, incluso de distinto nivel cognitivo; por ejemplo: reconocimiento del código, fijaciones visuales, ritmo, segmentación, análisis, identificación de estructuras, retención, discriminación, selección, jerarquización, anticipación, inferencia, asociación y relación, síntesis, deducción, crítica, entre muchas otras (Martos y Campos, 2013).

Dimensiones de la lectura

En el transcurrir de la experiencia lectora, se abren una serie de dimensiones simultáneas que, la mayoría de las veces, sin darse cuenta, el lector mantiene en movimiento constante. La lectura ofrece la posibilidad de penetrar en la superficie textual y abrir al lector un camino en donde "afloran su imaginación y sus emociones, echa mano del código lingüístico para introducirse, con todo lo que es, con todo lo que sabe y todo lo que desconoce, en el contenido de lo que lee" (Ramírez Leyva, 2015, p.13), profundizar hacia la hondura y "prolongarse hacia un infinito que abre el texto —o cualquier otro medio que sea susceptible de lectura—, ese infinito que convoca al lector a seguir fuera del texto" (Larrosa, 2003, citado en Macías Andere, López Hernández y Carrasco Altamirano, 2013).

Desde la perspectiva de la literacidad, leer implica una serie de capacidades cognitivas y estratégicas, habilidades sociales y disposiciones afectivas que se van combinando de forma coordinada y recursiva durante el proceso

para ir transitando hacia dimensiones de lectura más complejas que se entrelazan entre sí, "tal complejidad promete a cambio la posibilidad de convertir la información y las experiencias en recursos verdaderamente valiosos para que cada persona contribuya al desarrollo de las sociedades del conocimiento del siglo XXI" (Ramírez Leyva, 2015, p.10).

Para describir y analizar las distintas dimensiones que puede alcanzar la lectura, retomamos la distinción que proponen Daniel Cassany (2006, 2012, 2013) y Mónica María Márquez Hermosillo (2015):

- *Lectura literal (leer las líneas)*. Se efectúa cuando el lector es capaz de realizar con eficacia procesos de decodificación, que puede ser fonemática, léxica, semántica y sintáctica, dependiendo del grado de dominio. La lectura literal "es estable y bastante universal" (Cassany, 2012, p.346), está en la base de la comprensión, aunque no siempre la garantiza.
- *Lectura inferencial (leer entre líneas)*. Implica dominar no solo elementos léxicos, semánticos y sintácticos sino también pragmáticos que permitan al lector relacionar datos previos y contextuales imprescindibles para la comprensión, los cuales muchas veces son de tipo local. La lectura inferencial varía según la experiencia de los lectores, es mucho más subjetiva que la literal. Aunque no siempre requiere el dominio total de la lectura literal, sí implica un alto grado de comprensión y capacidad de análisis (Cassany, 2006; 2013).
- *Lectura crítica (leer tras las líneas)*. Implica la valoración, relación y ampliación crítica de lo leído. El lector es consciente de la variabilidad de significados, los cuales son situados y dinámicos; el lector lee de manera diferente en cada situación, asume que hay varias interpretaciones posibles, incluyendo las que son diferentes a su propia interpretación; está abierto al diálogo con otros significados, relaciona los elementos textuales entre sí, contrasta fuentes y busca una interpretación social integradora, más plural, matizada y rica, representativa de una comunidad; identifica la intención, el punto de vista y la ideología subyacente, detecta los implícitos, los presupuestos y las intenciones de poder, la lectura crítica "requiere todavía más conocimientos contextuales sobre los discursos previos [...] y sobre el autor [...], lo cual causa que el significado dependa todavía más de un contexto geográfico e histórico

concretos y, en definitiva, que la comprensión sea más volátil y compleja" (Cassany, 2012, p.348).

• *Lectura divergente (leer más allá de las líneas)*. Esta dimensión lectora implica una combinación de los ámbitos de apropiación, relación extratextual, extensión, amplificación y creación a partir del texto, pero que sobrepasan el texto mismo, pues es el lector quien hace transferencias y usa el texto como puente hacia la generación de otros significados, experiencias, acciones o producciones nuevas (Márquez Hermosillo, 2015). En el siguiente apartado, se profundizará en este concepto.

Las dimensiones señaladas con anterioridad no están relacionadas con la edad del lector; no son una secuencia unívoca ni ocurren de forma aislada. Se entrecruzan entre sí y se potencian una con otra; no constituyen una escala, ni el tránsito de una dimensión a otra está basado una secuencia lineal ascendente; no hay una dimensión previa que garantice la siguiente. Al tratarse de un conjunto de notas dinámicas de una experiencia, actúan entrelazadas y apoyadas entre sí, pueden estar presentes en la experiencia lectora de manera alterna, en mayor o menor medida, dependiendo de un sinfín de factores; estas lecturas son recursivas, recurrentes, selectivas y no permanentes (Márquez Hermosillo, 2015).

Desde esta perspectiva, la práctica de la lectura se puede convertir en una experiencia única, personalizada, significativa, productiva, placentera y cotidiana en la medida en que el lector le encuentra un sentido, una función real para su proceso de autoconstrucción y de interacción con el mundo, una plataforma para fortalecer su capacidad de agencia.

Por tanto, la lectura ofrece una vía de tránsito de la pasividad a la actividad, de la recepción a la proactividad, del lector como consumidor al lector como prosumidor. Como lo señala la International Board on Books for Young people (IBBY), "si el lector se queda en la parte receptiva del proceso de lectura, se queda en la mitad del camino" (IBBY México / A leer, 2016, p.22). Tanto desde el ámbito de la educación formal como desde la educación no formal, es posible favorecer el desarrollo de la lectura en todas sus dimensiones en la búsqueda de procesos de literacidad más amplios que empoderen a los sujetos, y con ello, a la transformación social.

La lectura divergente

La lectura divergente es una dimensión que lleva la experiencia lectora más allá de las líneas, al convertir el proceso lector en un ejercicio dinámico que sobrepasa el texto mismo y abre procesos creativos en el lector, quien lo usa como puente hacia la generación de nuevos significados y experiencias (Márquez Hermosillo, 2015). Esta dimensión de la lectura no es solo un concepto aspiracional o un ideal abstracto. Como se ha señalado, es un proceso complejo que implica ejecución de capacidades específicas como la explicitación, la apropiación, la relación extratextual, la amplificación, la transferencia, la extensión y la diversificación hasta llegar a convertir la lectura en un proceso creativo: "cada individuo tiene opciones para convertirse en actor y no en objeto de la palabra escrita y de los poderes discursivos que nos rodean" (Ramírez Leyva, 2016, p.101).

Delimitar el territorio de cada una de estas capacidades, que interactúan al interior del proceso de lectura divergente no es sencillo, como tampoco lo es su medición. Las fronteras son delgadas y permeables, por lo que a veces resulta difícil distinguir dónde se está aplicando una habilidad y dónde la otra. Además, en un solo proceso de lectura se pone en ejecución una fina combinación de capacidades cognitivas, habilidades sociales y disposiciones afectivas, estrechamente vinculadas entre sí. Utilizando las palabras de Ali Al–Yaaqubi y Rahma Al–Mahrooqi:

> El conocimiento textual incluye la comprensión gramatical del texto o el conocimiento pragmático de una estructura de texto directo. El conocimiento global o mundial es una referencia no lingüística, por ejemplo, a información sobre grandes asuntos internacionales. Incluso cuando no se mencionan directamente, los lectores los comprenderán y relacionarán con sus propias vidas (2013, p.26).

Aunque capacidades cognitivas, habilidades sociales y disposiciones afectivas concurren de manera dinámica y compleja en el proceso lector, describirlas y diferenciarlas, a través de indicadores más precisos, permite afinar la observación, estructurar el análisis y focalizar la indagación, así como enfocar la instrumentación de estrategias didácticas y entornos educativos que las faciliten e impulsen, en lugar de inhibirlas o de dejarlas al azar.

Con fines investigativos, a continuación se describen ocho capacidades cognitivas implicadas en la lectura divergente, tomadas del planteamiento desarrollado por Márquez Hermosillo (2015) y en las cuales se sustenta este estudio:

1. Explicitación. Capacidad no solo de vivir la experiencia de lectura sino de poder dar cuenta de lo vivido a través de una evocación, descripción o caracterización de la vivencia experimentada alrededor de la lectura. Invitar a dar cuenta de la experiencia de lectura, además de "romper el hielo" y establecer ciertos lazos de familiarización entre lectores y mediadores, así como con el mismo texto; abre la posibilidad de observar con detalle qué es lo significativo de la experiencia lectora. Preguntas como: "¿Qué te pareció la lectura?" y enseguida "¿Por qué?", pretenden entablar un diálogo que movilice la capacidad de describir detalladamente cómo ha sido su vivencia y qué ha pasado en el lector durante la lectura del libro que acaba de realizar. Si la percepción sobre el libro es buena o mala, no es lo importante, lo que se busca es escuchar al lector dar cuenta de lo que acaba de experimentar, saber a través de su enunciación el grado de involucramiento con el texto y con el proceso mismo de lectura, la carga significativa que pueda tener, así como realizar un primer movimiento para el posicionamiento del sujeto como el protagonista del proceso lector, incluso por encima del texto.
2. Apropiación. Implica el uso de capacidades cognitivas como seleccionar e identificar, abstraer, interpretar y resignificar, pero enfocadas en generar un proceso de internalización del contenido del texto, situarse desde su perspectiva, relacionarlo con la propia vida y hacer uso de él para fines propios. Una manera de explorar el grado de apropiación es indagar si el lector puede establecer relaciones entre situaciones de la lectura y situaciones vividas por él mismo. Orientan preguntas como: "¿Alguna vez te ha pasado una situación parecida?, ¿cuál?". Explorar e impulsar esta capacidad tiene un grado de complejidad mayor, dado que además de tener que relacionar elementos de campos distintos (el texto y su vida), interviene la posibilidad de que el lector no necesariamente haya pasado por una situación similar a la de la historia. Esta posibilidad, ajena al sujeto, al mediador, e incluso al texto, que puede ser considerada

una desventaja para el trabajo de impulsar la habilidad de apropiación, también es una oportunidad de apertura a ámbitos más abstractos como el pensamiento metafórico.

3. Relación extratextual. Alude a la capacidad de relacionar un texto con otros textos. Implica la capacidad de diferenciar, comparar, contrastar y asociar unos contenidos con otros. Se fortalece con la hipertextualidad, con la mediación e interrelación con otros lectores, quienes aportan a la diversificación de referentes extratextuales y a la contextualización. La experiencia lectora previa y el bagaje cultural son un punto clave de este contexto, puesto que dotan de mayores significatividades la experiencia lectora. Ante preguntas como: "¿Qué otras historias conoces parecidas a esta?" se evidencian factores como el bagaje lector previo con el cual es posible relacionar la historia. Mientras más se avanza en el acercamiento a textos diversos, más se fortalece la relación extratextual.

4. Amplificación. Capacidad de generar una versión ampliada del texto o de un fragmento del mismo en un discurso congruente con los contenidos originales, pero con elementos distintos que se agregan produciendo una variación más amplia del sentido inicial. Hay muchas maneras de impulsarlo y de evidenciarlo, como por ejemplo, al invitar al lector a darle más amplitud a algún elemento o pasaje del relato original con nuevos hechos y nuevos detalles. También son invitaciones a la amplificación el generar un mensaje oral o escrito a uno de los personajes de la historia o al autor, el cual cuestione los límites del texto. Las sugerencias (o reclamaciones a veces), los comentarios, preguntas o propuestas que le hacen a un texto reflejan tanto la comprensión del mismo como la capacidad de llevar los elementos del texto más allá de sus contenidos, con lo cual se va posicionando al lector no solo como consumidor sino como prosumidor.

5. Transferencia. Capacidad de transpolar los elementos textuales y transferirlos al campo de aplicación en la realidad actual, en la vida cotidiana, en la situación con otras personas o con otros ámbitos de la experiencia propia, aun cuando no sea idéntica. Establecer relaciones entre un contenido textual y una realidad concreta (no pasada necesariamente por el registro lingüístico o literario), se evidencia a través de preguntas como: "¿Crees que este texto se parece a la vida real?, ¿en qué?" "¿Lo que le pasó a X personaje en su país, crees que podría pasar en el nuestro?, ¿cómo?" "¿Eso que pasó hace muchos años, crees que podría pasar actualmente?,

¿por qué?" "¿Qué relación encuentras entre el libro y nuestro contexto actual?"

6. Extensión. Capacidad de crecer un texto hacia territorios nuevos, distintos al punto de partida y término, al llevarlo más allá de los límites textuales de tiempo y de espacio, creando una especie de continuidad del texto original. Se relaciona con la amplificación y la transferencia, pero enfatiza la posibilidad de ampliar la experiencia de lectura al generar elementos nuevos referidos al texto, pero externos a él. Crear historias nuevas a partir del final establecido y plantear cuestionamientos como: "¿Qué te gustaría que pasara después?" motivan a extender los significados, a valorar las posibilidades que vislumbran y a posicionarse como interlocutores del autor original.

7. Diversificación. Esta capacidad se refiere a la posibilidad de plantear nuevas interpretaciones, nuevos caminos para un texto y destinatarios para la experiencia lectora que acaban de vivenciar. Mientras más diversas al elemento textual y de visión más amplia, más consolidada es esta capacidad. Se potencia por la hipertextualidad y la conectividad con recursos que permiten extender los significados y motivaciones del lector; un ejemplo de ello es buscar información accesoria al libro, buscar la versión cinematográfica, el sitio del autor, un juego referente al texto, etcétera. La interacción con la comunidad y la pertenencia a un grupo de referencia que abra vías para la extensión es otro factor importante para impulsar la diversificación. Un ejemplo podría ser idear posibilidades para invitar a otros lectores a conocer el texto que ellos acababan de leer; imaginar otros posibles destinatarios, pensar a quién lo recomendarían, a quién le gustaría esa historia; ponerse en lugar de esos lectores "hipotéticos" e instrumentar maneras de motivarlos a la lectura coloca al lector también como agente de acción lectora.

8. Creación. Entendida aquí como la capacidad de elaborar una versión no textual de la experiencia de literacidad o de su reelaboración en un resultado nuevo, mediante un código distinto. Los sujetos experimentan nuevas formas de literacidad y crean su propia versión de la experiencia a partir de la apropiación de los signos textuales y la reelaboración de los mismos en un producto nuevo con sello propio. El ejemplo más común en el ámbito escolar es la representación del contenido del texto por medio de un dibujo, sin embargo, el contacto con recursos, escenarios y con-

textos mucho más diversos son elementos externos que pueden detonar procesos creativos originales. Este proceso se nutre del texto mismo, del diálogo en comunidad lectora y de los artefactos culturales que favorezcan la creatividad y el acercamiento a una variedad de elementos que impulsan la generación de subproductos derivados de la experiencia primera de literacidad.

Las capacidades anteriores no constituyen un conjunto cerrado, ni una escala en secuencia. Sus fronteras son permeables y cada una de ellas tiene la posibilidad de generar sinergia con las demás. Se visualizan a través de desempeños que permiten dar cuenta indirectamente de su realización (Márquez Hermosillo, 2015).

Artefactos para impulsar la lectura divergente

En los procesos de aprendizaje, las mediaciones pueden ser objetuales, conceptuales o humanas, las cuales, al conformar sistemas de representación son llamadas artefactos culturales, por su origen social y cultural (Aguilar Tamayo, 2011; 2015). La noción de artefacto cultural, introducida por teóricos como Holland y Cole (citados en Martos y Martos, 2014), Wartofsky (citado en Jardey, 2016) o Rickerman (2006), muestra la importancia de ver las mediaciones y los objetos del aprendizaje desde la óptica sociocultural. Desde esta concepción, el artefacto mediador no es un mero material sino que es al mismo tiempo expresión y representación de la cultura en donde se utiliza.

Un artefacto cultural puede ser al mismo tiempo material e ideal, tangible e intangible, concreto o simbólico. Para distinguir con mayor precisión Eloy Martos y Alberto Martos (2014) distinguen entre artefacto (objetos con soporte físico o material), mentefacto (representaciones de conceptos) y sociofacto (construcciones no tangibles, relaciones, representaciones sociales o estructuras de interacción).

Dentro del campo de la literacidad, puede hablarse de artefactos letrados, entendidos como aquellas mediaciones que abonan a la apropiación de la lectura y la escritura, y que le otorgan sentido. El artefacto letrado, por excelencia, es el libro, pero pueden serlo también todos los objetos propios de ese contexto cultural que se utilicen para generar prácticas culturales en

torno a la lectura y la escritura y que le otorguen sentido a una actividad letrada (Martos y Martos, 2014).

Como señala Rickerman (2006), con la noción de artefacto letrado

> [...] se contempla el mundo objetual desde una perspectiva más amplia, incorporando otros canales, soportes, texturas y propiciando con todo ello una reflexión y un punto de vista crítico [...] la lectura y la escritura no se "anclan" solo en el formato libro, sino dentro de todas las prácticas y soportes de la comunidad (p.14).

Uno de los enfoques metodológicos más representativos de la perspectiva pedagógica experiencial y situada es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual propone un aprendizaje experiencial, sustentado en la acción y la reflexión sobre prácticas auténticas. Tiene su base en el paradigma constructivista, el cual sostiene que las personas construimos el aprendizaje a través de la participación activa y de la interacción con los demás, a partir de los conocimientos y experiencias de los que ya disponemos. Desde la metodología de ABP, el hilo conductor de la acción educativa es la resolución de un problema detectado y planteado por los mismos participantes, a través de un proyecto colectivo que tendrá aplicación concreta. El proyecto, avanza a través de nueve etapas: 1) observación, 2) elección, 3) propuesta, 4) planeación, 5) indagación, 6) ejecución, 7) materialización, 8) difusión, y 9) metacognición.[1]

Tomando como base la propuesta del ABP, se le llama *proyecto letrado* a la secuencia de acciones, planificadas y realizadas de manera articulada, con la finalidad de abonar a la resolución de una problemática concreta, a través de recursos relacionados con la lectura y la escritura. Tanto la definición del problema como la planeación y ejecución del proyecto son colectivos y requieren de la puesta en acción de las capacidades grupales de literacidad.

La característica que singulariza a un proyecto letrado es que además de recurrir a la lectura y a la escritura como recursos, este actúa como un artefacto educativo y cultural que moviliza en sí mismo la experiencia lectora.

1. Autores como William H. Kilpatrick, Knoll, Perrenoud y Wassermann, retomados por Díaz Barriga desarrollan este enfoque de forma amplia (Díaz Barriga, 2006).

Así pues, el punto de partida y el recurso constante es siempre un recurso de literacidad (una narración, un texto, un diálogo, etcétera) y el punto de llegada es un producto de literacidad capaz de difundirse. De esta forma, cada sujeto se convierte en agente que teje desde la acción y la interacción un proyecto concreto que pone en juego sus intereses, talentos y competencias relacionados con la lectura y la escritura, y cuyo resultado será ofrecido a su comunidad como recurso también de impulso a la experiencia lectora.

Un proyecto letrado atiende a la diversidad del aula, facilita la motivación y anima a los sujetos a usar diversos canales, fuentes y modalidades discursivas (narrativas, nuevas tecnologías, comunicación oral y escrita, indagación, etcétera). Cuidar el equilibrio entre la diversidad y la orientación clara para la ejecución del proyecto es lo que favorecerá la colaboración, el trabajo activo, el interés, la curiosidad, la confluencia de los participantes, la calidad del resultado. De esta manera, el aula "se convierte en un espacio de lectura de la realidad a través de diferentes aproximaciones y herramientas, donde es más fácil el cruce de discursos y lenguajes" (Martos y Martos, 2014).

El Día de las Palabras, una intervención en la escuela

En México existen valiosas iniciativas en torno al impulso a la lectura dirigidas a la infancia, algunas de ellas propuestas y operadas por el sector gubernamental: el Programa Alas y Raíces, el Programa Nacional del Fomento a la Lectoescritura y el Programa Nacional de Salas de Lectura. Otras han surgido de instituciones educativas, fundaciones o asociaciones civiles: IBBY México, Universo de Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Letras para volar de la Universidad de Guadalajara, Inventario de Lecturas, A.C., Letra Uno Proyectos de Lectura, A.C.; no obstante, la puesta en práctica de estas iniciativas no es tan sencilla, en especial en aquellos sectores de la sociedad con alta marginalidad y escasez de recursos tanto materiales como culturales. El gobierno, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha hecho intentos por instrumentar iniciativas a través de su sistema escolar: diseñando programas, editando libros gratuitos, ofreciendo capacitación a profesores, así como recursos digitales de amplio radio de alcance. Sin embargo, la saturación de contenidos programáticos, la fragmentación de la formación docente, las difíciles condiciones de trabajo para la planta escolar, los entornos familiares atravesados por condiciones de

precariedad y fragilidad, las comunidades cruzadas por la desigualdad, por la inseguridad y la violencia, así como la falta de infraestructura y de recursos materiales en las escuelas, entre otras causas, hacen que para efectos reales, se precarice el esfuerzo hacia el impulso a la lectura en estos contextos, lo que conlleva a resultados de calidad académica también precarios.

Con respecto a la metodología ABP, aunque está propuesta en los planes y programas de educación básica en México para todas las áreas de estudio, desde la reforma de 2009 a la fecha (2021), la apropiación de la misma entre los docentes es un proceso complejo que no ha llegado a cristalizarse de manera generalizada, sea por la simplificación del modelo en los programas, por la ambigüedad del discurso oficial o por la necesidad de mayor capacitación docente (Gómez Galindo, Canedo–Ibarra, Guerra Ramos, Córdoba Pulido, Benavides Lahnstein, Balderas Robledo y Gómez Tobías, 2014). En específico, la idea de proyectos letrados es todavía una práctica por explorar, para lo cual además de conocer más a fondo las problemáticas de literacidad a las que se enfrentan las escuelas dentro de sus propios contextos, ha sido necesario experimentar alternativas de intervención para impulsar la literacidad integrada a las realidades socioculturales.

El Día de las Palabras es un programa de intervención que trabaja desde 2013 por impulsar la lectura y la escritura en comunidades escolares de escasos recursos ubicadas en la periferia de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México

Es realizado por dos organismos de la sociedad civil que trabajan en alianza: Letra Uno A.C. y el programa Escuela en Comunidad, de Corporativa de Fundaciones A.C. Con este esquema, que podría llamarse de "triple hélice" por su semejanza con el modelo impulsado por Etzkowitz y Leyersdorf para procesos de innovación social (Etzkowitz y Leyersdorf, citados por González de la Fe, 2009), se ha incidido desde 2010 en más de 30 escuelas públicas, incluyendo con ello a sus estudiantes, profesores, directivos y padres de familia.

Según su plan de trabajo, el objetivo del Día de las Palabras es "fomentar la lectura y la escritura por placer a través de la apertura de espacios de experimentación con la palabra, en los cuales, niños y niñas encuentren nuevos significados a la acción de leer y escribir". Con su intervención buscan "despertar la curiosidad de los participantes a partir de la experiencia literaria, que exploren y descubran todo lo que es posible hacer a través del lenguaje y que con ello enriquezcan la vivencia escolar" (Letra Uno, 2019).

Como lo enuncia el objetivo, la intervención pretende el impulso de la lectura divergente, al tomar como supuesto base que la práctica de la lectura es capaz de detonar procesos creativos y de empoderamiento, y planteando como punto de partida el valor de la vivencia de los sujetos y la exploración de posibilidades.

El Día de las Palabras es operado por un equipo de 17 facilitadores, profesionales de diversas disciplinas, con experiencia en la promoción de la lectura y entrenados en la aplicación de la metodología del programa, caracterizada por el uso del modelo ABP aplicado al desarrollo de la literacidad. Se trata de una intervención *in situ*, consistente en el trabajo directo y simultáneo con los niños y niñas de primero a sexto año de primaria durante cuatro jornadas escolares completas, una cada semana, durante las cuales el profesor titular cede su grupo y permite la intervención de los facilitadores. Durante el ciclo 2019–2020, en total se trabajó con 38 grupos de primaria que sumaron un total de 1,067 alumnos pertenecientes a cinco escuelas públicas, tanto de turno vespertino como matutino.

La intervención se estructura de la siguiente manera:

• *Jornada 1*. Reconocimiento de los participantes, sensibilización e identificación del programa a través de actividades de socialización, psicomotrices y lúdicas. Los facilitadores se dan a conocer, presentan el programa en sus grandes líneas, los grandes objetivos y la iniciativa que representan. Los niños y niñas hablan de quiénes son ellos individualmente, en grupo y como comunidad; conversan sobre su escuela y sus intereses, sus ritmos de trabajo y su entorno comunitario. Una parte importante de esta sesión es la exploración de sus necesidades e intereses colectivos, de donde se va perfilando el proyecto letrado que trabajarán juntos y que queda definido por todos al final de esta jornada.

A través de técnicas de diálogo, los talleristas identifican aquellas preocupaciones y propuestas que serían el foco temático para los proyectos de literacidad. Cada grupo realizará al menos un proyecto letrado distinto, acorde con sus intereses y sus posibilidades, surgido de una inquietud auténtica de los niños respecto del bienestar de su propia comunidad. Algunos de los temas que suelen emerger son: el cuidado de la familia, de los abuelos, de los animales y del medio ambiente, la contaminación y el uso de las tres R, el *bullying* escolar, la inseguridad

en las calles, la salud, la prevención de accidentes, la violencia en la ciudad, la discriminación, la inequidad y el manejo de emociones. Los recursos básicos que los facilitadores utilizan en esta jornada son: la narración oral, la lectura expresiva, la representación dramática, las canciones y los juegos de palabras.

• *Jornada 2 y 3*. Se trabaja el proyecto letrado, que se va desarrollando conforme a las etapas que la metodología ABP propone, mientras el facilitador alterna constantemente actividades letradas que enriquezcan el proyecto y la dinámica de trabajo. Las jornadas transcurren entre la acción grupal, por pequeños grupos, e individual, entre la conversación y el silencio activo, entre la voz del facilitador y las voces de los niños. Los facilitadores se encargan de mantener, entre la diversidad de los proyectos, una consigna en común: la de poner en juego constante diversos recursos de literacidad como dinamizadores de cada etapa: cuentos, canciones, discursos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, eslóganes, cartas, manifiestos, noticias, diálogos, bitácoras, guiones, etcétera; es decir, el uso de las palabras en todas sus posibilidades.

Algunos de los productos de sus proyectos letrados fueron: libros artesanales y "libros–murales", poemarios a la colonia, exposiciones, "pizarras culturales", coreografías, obras de teatro, películas artesanales, espectáculos circenses y programas de televisión, confección de títeres, marionetas, teatro kamishibai, altares de muertos, invención de juegos de mesa, cajas narrativas, maquetas de su colonia, campañas comunicativas con trípticos, carteles, periódicos, revistas, murales vivientes y grafitis.[2]

2. Un ejemplo de proyecto letrado es el que realizó un grupo de sexto grado, en donde surgió, como una realidad de su colonia, la violencia entre pandillas. A lo largo del proceso, reunieron información de los periódicos y de redes sociales, indagaron sobre los índices de violencia, conversaron sobre las diferencias entre pandillas y contaron casos de homicidios que han sucedido en su colonia. Idearon la realización de un mural viviente con cartón reciclado que decoraron con diversas técnicas artísticas para expresar una frase que ellos mismos construyeron tras el intercambio de ideas y la realización de diversos ejercicios literarios: "El cadáver no es la respuesta". Elaboraron cada letra en gran tamaño, la pintaron y la decoraron con elementos que expresaran vida (flores, animales, plantas, etcétera). Siguieron conversando sobre la problemática, las causas de la violencia y las alternativas para abatirla. Concluyeron con la importancia de tener un proyecto de vida propio y que lleve a enfocar la energía en acciones constructivas. Acordaron agregar unas letras más para que, durante la presentación del mural, la frase se transformara en: "La respuesta está en tu vida". Después de terminar sus letras, definieron el acomodo, los movimientos y la música con la que presentarían a la comunidad la frase que se transforma. Definieron qué letra usaría cada quién y cómo vendrían vestidos, reflexionando el sentido de cada elemento que llevarían puesto. Ensayaron e idearon cómo el público podría participar. En la última jornada presentaron su producto a toda la comunidad escolar.

• *Jornada 4*. En esta última jornada se realiza una celebración colectiva a través de la palabra: la fiesta de lectura, en la que los proyectos se exponen ante los demás. En ese momento, se da la interacción entre los proyectos, se comparten los productos letrados, hay manifestaciones de expresión artística, invitados especiales, convivencia social y juegos letrados colectivos. Como acción final de este evento letrado y signo de continuidad, se entregaron además libros "en adopción" para los niños, maestros y bibliotecas escolares. De nueva cuenta, reunidos por grupos en su salón y con su facilitador, la actividad final es un momento de reflexión y diálogo sobre la experiencia de haber concluido su proyecto y de haber socializado su producto colectivo.

Como lo expresa el plan de trabajo del programa de intervención:

> Las cuatro jornadas son parte integrante de un crescendo festivo, cuyo objetivo es vivenciar la experiencia placentera y significativa que genera la palabra compartida. Durante cuatro días la escuela se transformará en un espacio lúdico, abierto a la participación y la creatividad a partir de diversas experiencias de lectura y escritura por placer (Letra Uno, 2019).

Una mirada crítica en torno a El Día de las Palabras

Nuestra investigación tenía como interés dar cuenta de lo ocurrido en torno a uno de los procesos principales que la intervención Día de las Palabras pretende impulsar: la lectura divergente. Además de verificar si hubo o no un impacto en el desarrollo de esta dimensión de la lectura entre los niños y niñas participantes, se buscaba identificar qué artefactos culturales utilizados en la intervención estaban poniéndose en acción para impulsar ese tipo de lectura "más allá de las líneas".

Durante el proceso de la investigación, se aplicaron diversos instrumentos con distintas finalidades. En este capítulo, se comparten algunos de los resultados de una entrevista individual estructurada con un ejercicio de desempeño de lectura divergente al interior, evaluado a través de una rúbrica o escala apreciativa de ejecución que registró datos sobre las ocho capacidades específicas que evidencian la lectura divergente.

La muestra de participantes para la entrevista fue seleccionada por cuota, se eligieron dos individuos de cada grado y grupo escolar de una de las escuelas participantes en el programa. En total fueron 14 alumnos (siete niñas y siete niños) los que realizaron tanto la entrevista como el ejercicio de desempeño antes y después de la intervención.

Sus primeras respuestas (pre–test) muchas veces fueron monosílabos, con algunos comentarios centrados en los límites del texto mismo y en su explicación sobre la comprensión del mensaje; fue hasta la segunda entrevista (post–test) cuando unos cuantos fueron externando con más confianza sus respuestas y realizando con mayor soltura desempeños que nos dan indicadores de la lectura divergente. Como muestra, se transcriben a continuación algunas viñetas tomadas de las entrevistas.

En las primeras, se transcribe lo que respondieron cuando se les pidió opinar sobre la lectura, identificar relaciones entre el contenido del texto y la realidad, o relacionar situaciones de la lectura con situaciones vividas por ellos mismos con el fin de explorar el grado de apropiación de la anécdota contenida en el texto:

Entrevistadora: ¿Alguna vez a ti te ha pasado una situación, así como la del libro?
Santiago Josué (6 años): Sí, ¡una vez yo he sido grande como un tigre!

Entrevistadora: ¿Alguna vez a ti te ha pasado una situación así?
Alexa (6 años): Sí, me he perdido en las tiendas, pero luego encuentro a mi mamá.

Entrevistadora: ¿Alguna vez a ti te ha pasado una situación así?
Ángel (7 años): Sí, en el catecismo.
Entrevistadora: ¿Qué pasó?
Ángel: Una señora viejita estaba con nosotros en el grupo.

Entrevistadora: ¿Crees que se parece esta historia a la vida real?
Ángel Miguel (7 años): Sí, mi amigo estaba en una tienda con sus papás y no se encontraban. ¡Duraron media hora perdidos!
Entrevistadora: Pero luego se encontraron...
Ángel: Sí, como el cocodrilo.

Entrevistadora: ¿Crees que se parece esta historia a la vida real?
Alexa (6 años): Sí, porque las mamás siempre protegen a sus hijos.

Entrevistadora: ¿Qué te pareció la lectura que hiciste?
Job Ismael (9 años): Muy bien, porque no debes de ser grande o chico para hacer lo que quieres.

En otra parte de la entrevista, la pretensión fue invitarlos a producir otros textos distintos al original que visibilizaran su capacidad de extensión del contenido del texto más allá de sí mismo, con una intención comunicativa particular. La invitación era a que enviaran un mensaje al autor o a los personajes de la historia, o idear posibilidades para llevar a más destinatarios la lectura realizada. Se ilustra con dos casos:

Entrevistadora: ¿Qué mensaje le dirías a la abuela Filomena?
Jerome (10 años): "Abuela Filomena, recuerda que hay que estudiar, y si no haces la tarea te van a regañar."

Entrevistadora: Si quisieras antojar a más niños a leer este libro, ¿qué harías?
Citlalli (7 años): Los invitaría a que descubrieran el mundo de la lectura, porque tienes que ir por tus sueños, ellos no vienen a ti.

Una constante observada en la entrevista inicial fue cierta dificultad de los niños y niñas para expresarse de manera fluida a partir de la lectura; parece no ser para ellos algo usual que se les pregunte sobre su opinión, su experiencia, sus vinculaciones personales con respecto al libro. Fue hasta la siguiente entrevista que ofrecieron respuestas más amplias como las transcritas con anterioridad.

Para el análisis de los datos obtenidos de esta entrevista y prueba de ejecución, se hizo primero un cruce por sujeto y por resultados de desempeño inicial y final de cada uno, en el que se observó el tipo de desplazamiento en los resultados de pre–test y post–test. Después, se trabajó por ítem de desempeño, sin distinción de sujeto específico, para visualizar así el avance muestral por niveles en cada capacidad. Al final, se hizo un análisis general de desplazamiento de niveles, para observar en lo global si hubo o no cambio

en el conjunto de niveles de desempeño de la totalidad del grupo de participantes, tratado como un todo.

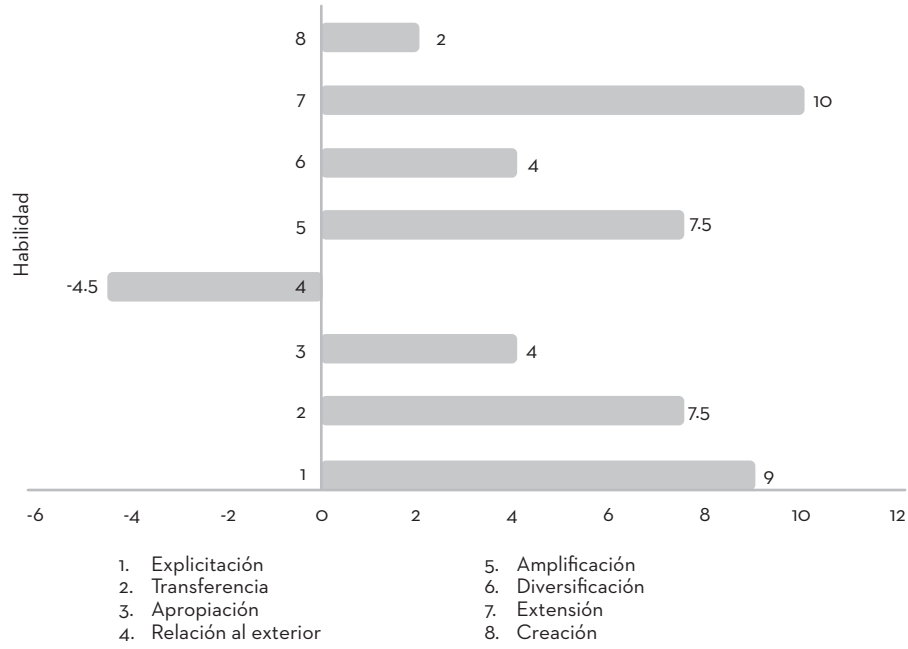
El análisis comparativo arrojó como resultado que la intervención sí produjo un movimiento en los desempeños de cada una de las capacidades cognitivas implicadas en la lectura divergente. Fueron las capacidades de Explicitación y Extensión las que mostraron el mayor deslizamiento hacia niveles altos de desempeño, seguidas de la Transferencia y la Amplificación. En las capacidades de Apropiación y de Diversificación se observó un deslizamiento positivo global menor, mientras que en la habilidad de Creación vimos cómo el grado de cambio estuvo, en lo global, por debajo de los demás. Fue solo la capacidad de Relacionar de manera extratextual la que mostró un decrecimiento hacia niveles de desempeño menores. La representación global de estos movimientos se visualiza de manera sintética en la figura 4.1. La muestra en su conjunto reflejó un avance global de 39.5 posiciones hacia niveles más altos de desempeño. Aunque no en todos los casos individuales, ni en todos los indicadores, sí hubo en el conjunto de la muestra una tendencia hacia el cambio positivo en el nivel de desempeño de las capacidades que evidencian la lectura divergente. Como puede apreciarse, no se trató de un cambio radical sino de deslizamientos en el rango de ejecución, a veces notorios y a veces discretos.

En específico, en el indicador 4, referido a la relación de la lectura con otros textos leídos previamente, llama la atención el cambio negativo en la capacidad de relacionar de manera extratextual lo leído. Sin pretender atribuir esta condición a un único factor, sí puede considerarse como un primer punto de partida la escasa experiencia previa de lectura, lo cual restringe la posibilidad de establecer comparaciones o relaciones textuales.

En general, esta limitación del cambio en las capacidades observadas en la prueba de ejecución se puede atribuir también a la brevedad del programa de intervención. Una intervención intensiva y focalizada, resulta insuficiente para incidir en toda una cultura escolar, más si está enraizada en prácticas de la lectura instructiva y solo literal (*leer las líneas*), y no en la lectura crítica y creativa. Sin duda una intervención más continua en el tiempo podría tener repercusiones más notorias y a largo plazo.

Aun cuando es evidente la necesidad de mejora en el planteamiento y ejecución del Día de las Palabras, se visualizó la existencia de una veta de acción que resultó relevante para impulsar entre los participantes: la moti-

FIGURA 4.1 REPRESENTACIÓN DEL CAMBIO EN EL GRADO DE DESEMPEÑO POR HABILIDAD



Número de posiciones avanzadas por el grupo muestra en el desempeño previo y posterior a la intervención

vación, detonación del interés, percepción positiva y gusto por la lectura, así como un movimiento con respecto a las capacidades implicadas en la lectura divergente. La veta la relacionamos con el recurso central utilizado en la intervención: los proyectos letrados.

Las señales observadas nos motivaron a buscar una caracterización de la forma de realización de los proyectos letrados durante la intervención, principal artefacto mediador en todos los casos. Para avanzar en ese sentido, nos acercamos a otro de los instrumentos utilizados en la investigación: el de observaciones participantes realizadas durante las jornadas de trabajo de los proyectos letrados, las cuales fueron documentadas a través de un formato de registro amplio.

En el cruce de notas de observación se identificaron diez constantes referentes a las formas de intervención, relación y comunicación entre niños y talleristas, durante la realización del proyecto letrado. A partir de ello, nos dimos a la tarea de sustentar los rasgos observados con fundamentos que postulan diversos autores teóricos, para de esa manera darle mayor sentido y solidez al proyecto letrado como artefacto cultural útil para el impulso a la lectura divergente, sea desde el ámbito escolar o no.

PROYECTOS LETRADOS QUE IMPULSEN LA LECTURA DIVERGENTE

Planteados como estructuras proposicionales para la acción conjunta orientada a la solución de un problema, sobre la base de la metodología didáctica ABP, todo proyecto implica tanto elementos tangibles como intangibles que van creando y adquiriendo significaciones colectivas y contextuales. Los proyectos letrados para la lectura divergente presentan en específico formas consistentes de organización, mediación, comunicación, acción e interacción relacionadas con claridad con las capacidades de apropiación, extensión, ampliación, explicitación, transferencia, relación y creación a partir de la experiencia lectora, desempeños cognitivos que han sido antes señaladas como evidencias de la lectura divergente.

Las diez características identificadas en los proyectos letrados realizados durante la intervención del Día de las Palabras, se retoman y se enmarcan de manera teórica a continuación:

1. Que surjan de las inquietudes y problemáticas que los mismos participantes identifican y expresan

Que el proyecto letrado tenga como punto de partida el propio interés, es un rasgo que impulsa hacia el encuentro de la motivación intrínseca, factor que ha sido ampliamente relacionado con amplitud con la competencia lectora. Las experiencias de literacidad se ligan a nuestro capital cultural, pero también al capital económico, a la vida que llevamos, a las comunidades a las que pertenecemos, a sus necesidades, "las lecturas pueden no enraizar en las vidas de los individuos si las perciben como inútiles o innecesarias. Para que no sean percibidas así, deben responder a necesidades cuya satisfacción se busca" (Vaca, 2010, citado en Macías et al., 2013, p.160).

2. Que promuevan la motivación intrínseca y se alejen de la motivación extrínseca

Los proyectos letrados pueden cambiar la percepción de la lectura como práctica escolar individual, fragmentada y limitada a lo instrumental, cuando "ocurren más en respuesta a la motivación intrínseca (es decir, autodirigida) que a la motivación extrínseca (es decir, instruida para leer para otros objetivos y recompensas)" (Reading Agency, 2015, p.15).

La motivación intrínseca se relaciona con la experiencia positiva en sí misma de lo que significa leer, considerar los libros como un recurso de disfrute y desarrollar interés por temas y tópicos cubiertos por algunas lecturas. Por el contrario, la motivación extrínseca por la lectura, está relacionada de forma directa con obtener reconocimiento, recompensas o incentivos externos, por ejemplo, obtener atención de profesores o de los padres, obtener buenas calificaciones o evitar un castigo (Becker, et al., 2010, citados en Agencia de Calidad de la Educación, s./f.).

3. Que se alimenten de la conversación constante

La realización de un proyecto colectivo encaminado a enriquecer la experiencia de lectura y de escritura implica la articulación de acciones y recursos colectivos. Esto solo se logra desde el intercambio natural de impresiones, hallazgos y propuestas entre los participantes.

> El gusto por hablar sobre lo que se ha leído revela que la construcción de sentido emanada de la lectura se enriquece cuando existen intercambios de impresiones a través del diálogo [...] Fortalecer la construcción de espacios para la conversación sobre lo que se lee, se escucha, se ve y se siente en casa, en la escuela y en otros espacios de socialización abonará a la formación lectora y, en consecuencia, a una mayor comprensión del mundo y claridad para la participación en su reconstrucción (IBBY México / A leer, 2016, p.20).

Explicitar la experiencia de lectura con la experiencia de la oralidad conduce a ampliar su comprensión, su aplicación y su transferencia. Representa además volver al sentido social y colectivo de la lengua como medio indispensable para la construcción de conocimiento, ingrediente indispensable para la resolución de un problema que afecta a la colectividad y le ofrece alternativas a través del proceso que conlleva un proyecto letrado.

4. Que se realicen de manera colaborativa, en interacción

Como lo señala Rickerman (2006), "la dinámica de un grupo es también categorizable como un instrumento, desde una perspectiva psicopedagógica, es una clase de artefacto psicológico y social". Por eso, la forma en que interactúan los sujetos que participan en un proyecto letrado, es en sí misma un artefacto cultural. Al buscar una dinámica plural y abierta a lo que hay *más allá* del grupo mismo, modela la experiencia de lectura *más allá* del texto mismo, como lo hace la lectura divergente.

Se trata, por tanto, de propiciar proyectos que generen sinergia entre los participantes y pongan a circular tanto sus experiencias previas como sus intereses; que activen la conversación dentro del salón de clases como una fuente de riqueza y no como algo prohibido; proyectos que impliquen nuevas interacciones entre los sujetos, nuevas identificaciones y roles diferentes, que proponen la relación de saberes entre pares y no a partir de cotos estancos de acción.

5. Que identifiquen, valoren y propicien la diversidad

Al proponer estructuras que facilitan el trabajo colaborativo, surge como un valor la complementariedad de habilidades, la confluencia de diversos tipos de perfiles, que se apoyan y se complementan unos a otros, así como la necesidad de recurrir al uso de diversos canales (narrativas, nuevas tecnologías, otros agentes, diversas modalidades de comunicación oral y escrita, búsqueda de información fuera de la propia escuela, etcétera), lo cual favorece el trabajo comprometido, la curiosidad, la apertura y la inclusión de la diversidad existente en el aula.

6. Que se promueva un entorno de confianza y seguridad

Si los niños se experimentan en un entorno de confianza y seguridad que les permita reflexionar, discutir, investigar, tomar decisiones, planear, expresar y crear a través de las diversas manifestaciones de literacidad, enfocadas hacia la solución de un problema, entonces se está impulsando en realidad la lectura no como una competencia en sí misma o como objeto de conocimiento sino como una vía, un camino posible.

El facilitador es pieza clave para la construcción de ese entorno, pues su función es generar un clima de seguridad y de armonía en donde surjan experiencias nuevas de literacidad; su papel es invitar a la expresión y la creatividad, valorar la movilización del pensamiento nuevo y distinto, como si se tratase de una aventura, en la cual cada niño tiene algo valioso qué decir

y aportar. Su función primordial es modelar, de manera constante, cómo la vivencia de la lectura aporta a la identidad grupal y genera armonía y equilibrio, no competitividad ni violencia. El acercamiento afectivo del facilitador y la relación horizontal con los niños y niñas contribuye a la generación de este entorno familiar y seguro, propicio para la realización del proyecto letrado.

7. Que impulsen al cuestionamiento, la elección y la toma de decisiones

Mucho más que el tipo de libros que se utilicen, los recursos materiales con que se cuente o la cantidad de actividades a realizarse durante un proyecto letrado, lo más importante es la generación de preguntas y no la repetición de respuestas predeterminadas. Propiciar situaciones que lleven a los participantes a cuestionarse el entorno y los supuestos que lo delimitan, provocar el debate y la argumentación, motivar a la expresividad, a la exploración de respuestas nuevas a un problema, la elección y la toma de decisiones, caracteriza un proyecto letrado. Como lo señala Verónica Macías Andere, Guadalupe López Hernández y Alma Carrasco Altamirano (2013, p.310), el lector es un sujeto activo "determinado linealmente por su historia, su contexto (pero también) es un sujeto que compara, elige, opta, rompe, transforma" (p.15). Es más fácil llegar a disfrute "cuando el sujeto ha participado en diversas prácticas sociales de lectura que le han permitido valorar, analizar, seleccionar y descartar una buena cantidad de materiales", experimentando la lectura como un ejercicio de voluntad (Pellicer, 2009, citado en Macías Andere et al., 2013, p.108).

8. Que permitan la exploración, la disrupción y la expresión libre

Los proyectos letrados son una posibilidad de impulsar hacia la vivencia de la lectura divergente cuando permiten experimentar que la lectura es algo que se puede prolongar afuera de las aulas, romper el espacio y el tiempo, romper el límite de la página del libro y utilizarlo como detonante, en lugar de considerarlo como algo fijo y acabado, incapaz de ser transgredido en sus contenidos.

Se afirma (Hernández, citado en Macías Andere et al., 2013) que lo importante es contribuir para que:

Individuos cuyas vidas comienzan en espacios sociales, comunicativos e ideológicos muy estrechos, salgan del confinamiento doméstico y laboral y amplíen sus horizontes de acción y pensamiento, se apropien de nuevos lenguajes y discursos, y transformen su sentido de identidad. Experimen-

tar libertad es lo que hace posible tomar conciencia de la diversidad de ideas y lenguajes vinculados con distintos mundos sociales, y lo que permite encontrar una voz propia para respaldar o contestar los discursos e ideologías dominantes en la sociedad (p.43).

9. Que se alejen de la obligatoriedad, de la normatividad externa y de los sistemas evaluativos tradicionales

No es en el espacio en exceso reglamentado, rutinario y árido en donde puede aprovecharse la curiosidad y la imaginación propia del niño para generar lazos afectivos con la lectura. Una serie de elementos que de manera tradicional se atribuyen al sistema escolar (como la calificación numérica, los mínimos obligatorios, la uniformidad de recursos, la homologación de contenidos, la evaluación individual, los reglamentos, la rutina, etcétera), parecieran no ser compatibles con el impulso a la lectura divergente.

Los proyectos letrados como escenarios de decisión y de libertad y detonadores de la experiencia de la lectura divergente, hacen surgir de manera natural entornos en donde predomina una atmósfera de colaboración y de gratuidad. En ellos, se promueve que la colectividad fluya de forma dinámica entre el silencio y la conversación, entre la quietud y el movimiento, entre el orden y el caos, buscando que en realidad los niños puedan encontrar la autorregulación, sin castigos ni recompensas, sin miedos ni deberes, para dedicar su tiempo y su energía en vivir auténticamente el proceso colectivo.

10. Que se vinculen con la comunidad y se valoren como procesos, más que como productos

Lo más importante del proyecto letrado es el proceso mismo de su realización, mucho más que el producto en sí. La posibilidad de incidir de forma directa en la solución de un problema comunitario y cotidiano, por los mismos participantes detectado, es lo que propicia en su inicio y sella en su conclusión con la vivencia de la lectura divergente, puesto que hace concretas las capacidades en ella involucradas.

La orientación constante hacia el Otro, es capaz de resignificar su experiencia de lectura y lanzarla hacia la continuidad. La acción de mostrar, compartir y "devolver" el producto de proyecto letrado a los demás integrantes de su comunidad, es en sí misma una experiencia concreta de lectura divergente, pues conlleva la ampliación, transferencia y extensión de la vivencia de lectura. De ahí la importancia de que el proyecto letra-

do culmine en una "devolución" del producto realizado hacia la misma comunidad desde donde ha surgido. El artefacto letrado "al ser usado o apropiado por alguien, y al conservarse en relación a unos valores que forman parte de una herencia cultural o memoria colectiva, son asumidos, enseñados o reconocidos como tales por parte de la comunidad" (Martos y Martos, 2014, p.122). Cuidar cada etapa del proceso y a su término recoger lo vivido, harán del proyecto letrado una experiencia significativa, capaz de replicarse y transferirse en el futuro hacia otras esferas de la vida.

CONCLUSIONES

Los beneficios de la lectura han sido ampliamente demostrados alrededor del mundo, sin embargo, es importante seguir indagando para aumentar la comprensión sobre cuándo, cómo y por qué es relevante impulsar la frecuencia y la lectura en nuestro país, así como lo es mantener en la mesa de la discusión el tema para encontrar cada vez mejores estrategias de apoyo que vayan más allá de la buena voluntad o la intuición. Nunca estarán de más revisiones que, aún en modesta escala o con resultados en apariencia pequeños, visibilicen tanto los aciertos como áreas de oportunidad de iniciativas que buscan promover la lectura desde ángulos alternativos.

Muchas veces, la escuela tiene que ocuparse de alcanzar las metas lectoras que el sistema le exige, como la velocidad, la corrección, la cantidad y la comprensión del texto en sí mismo, por lo que, centrada en cumplir contenidos programáticos, no siempre alcanza a *ir más allá* del contenido del texto, como lo propone la lectura divergente. Sin duda, habilidades básicas de comprensión lectora como la predicción, anticipación, muestreo, autocorrección o inferencia, son un excelente cimiento para formar las capacidades requeridas en la lectura divergente, pero también es posible recorrer el "camino inverso": experimentar la lectura como una vivencia divergente, puede impulsar el interés y la disposición hacia la adquisición de competencias básicas como la comprensión lectora.

En otras palabras, el proyecto letrado construye una alternativa de acción en donde se potencia la lectura divergente, que una vez experimentada y orientada hacia una meta significativa, propicia con mayor fluidez y menor resistencia el desarrollo de otras dimensiones de la lectura, también de suma importancia en el proceso del aprendizaje.

Desde luego, no se trata de abandonar la lectura de comprensión por la lectura divergente, o sustituir la lectura instructiva por la lectura por placer y viceversa; tampoco se trata de mantenerlas escindidas y de llevarlas por caminos paralelos. Los proyectos letrados constituyen justo un potente artefacto mediador para la articulación de diversos tipos de lectura, fundamentales en conjunto para la formación de un lector integral.

El punto de partida para las reflexiones planteadas en este documento fue el acercamiento al Día de las Palabras, una experiencia extracurricular de intervención, acotada en el tiempo y con límites precisos; pero los proyectos letrados pueden construirse dentro de la cotidianidad de la escuela, en el aula misma, entre alumnos, profesores y comunidades, con los recursos disponibles.

Una escuela puede activar en su comunidad procesos de literacidad a través de una sólida metodología como lo es el ABP, entretejiéndolos en los espacios curriculares e integrando intencionalidades y metas de aprendizaje con la experiencia viva de los proyectos letrados, intencionando y apropiándose con flexibilidad y creatividad de elementos clave como los que aquí se han resaltado.

Así, el ejercicio de la lectura divergente puede llegar a ser la puerta de ingreso a las otras dimensiones de la lectura, una fuente de desarrollo y empoderamiento personal, una vía de diálogo y sensibilización a la comunidad, un punto de contacto con la realidad circundante, con la experiencia de los otros y con la sociedad.

El desafío es grande, pero así como lo propone la lectura divergente —llevar el texto más allá de las líneas—, quizá es posible imaginar una Escuela Divergente, capaz de volcarse hacia afuera, más allá de los muros.

REFERENCIAS

Al–Yaaqubi, A. y Al–Mahrooqi, R. (2013). How does reading literature for pleasure affect efl learners? *Asian efl Journal*, *72*(noviembre), 20–46. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/287331139

Agencia de Calidad de la Educación (s./f.). Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con logros de aprendizajes e Indicadores de desarrollo personal y social [documento de trabajo para la comuni-

dad escolar]. Agencia de Calidad de la Educación, Noviembre, Santiago de Chile. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de http://archivos.agenciaeducacion.cl/liderazgo-motivacion-lectora/ RE_Motivaci%C3%B3n_lectora_para_web.pdf

Aguilar Tamayo, M.F. (2011). Artefactos culturales y su función como mediadores y facilitadores del aprendizaje de conceptos. En C. Barona Ríos (ed.), *Innovaciones en Pedagogía Universitaria: Estudios de caso en Quebec y en México*. Montreal: crifpe. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/315090657_ Artefactos_culturales_y_su_funcion_como_mediadores_y_facilitadores_del_aprendizaje_de_conceptos

Aguilar Tamayo, M.F. (2015). *Mapa conceptual, hipertexto, hipermedia y otros artefactos culturales para la construcción y comunicación del conocimiento*. México: Pública Edición.

Carrasco, A. y López–Bonilla, G. (coords.) (2013). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México.* Consejo Puebla de Lectura A.C. y Fundación SM de ediciones México / IDEACAP. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de: https://www.researchgate.net/publication/312436573_Lenguaje_y_educacion_Temas_de_investigacion_educativa_en_Mexico

CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? *CPU–e, Revista de Investigación Educativa*, No. 14 (enero–junio), 126–141. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121840006.pdf

Cassany, D. (2013). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

CERLALC–Unesco (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital.* Colombia: CERLALC / Unesco / Conaculta / aecid. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/publicaciones_olb_%20Metodologia-comun-para-explorar-y-medir-el-comportamiento-lector_v1_010111.pdf

Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura,* No. 12 (julio–diciembre), 107–116. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259132660005

Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

ELINET (2017). Recuperado de https://www.readingandwriting.eu/eu-literacy- network

FunLectura (2012). *De la penumbra a la oscuridad... Encuesta nacional de lectura 2012. Primer informe*. FunLectura. Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/files/enc-nac-lec-2012.pdf

Gómez Galindo, A., Canedo–Ibarra, S., Guerra Ramos, M., Córdoba Pulido, L., Benavides Lahnstein, A., Balderas Robledo, R. y Gómez Tobías, J. (2014). El trabajo por proyectos en educación primaria en México: análisis de las propuestas curriculares en la reforma educativa. *Revista Citecsa, Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente*, *5*(8) (julio), 79–90. Colombia: UNIPAZ. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/272563725_El_trabajo_por_proyectos_en_educacion_primaria_en_Mexico_analisis_de_las_propuestas_curriculares_en_la_reforma_educativa

González de la Fe, T. (2009). El modelo de Triple Hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico. *Revista Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura. 185*(738), 739–755. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de doi: 10.3989/arbor.2009.738n1049

Hei Wan Mak, D.F. (2020). Longitudinal associations between reading for pleasure and child maladjustment: results from a propensity score matching analisys. *Social Science & Medicine, 253*(mayo). Londres: Department of Behavioural Science and Health, University College London. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de https://www.sciencedirect.com/ science/article/pii/S0277953620301908

IBBY México / A leer (2016). *Diagnóstico de prácticas de lectura en niños y jóvenes en México y propuesta*. México: IBBY.

Letra Uno, A.C. (2019). Programa de impulso a la lectura por placer y la escritura creativa: Día de las Palabras [documento de trabajo]. México: Letra Uno, Proyectos de Lectura, A.C.

López–Bonilla, G. y Pérez, F.C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad". En A. Carrasco y G. López–Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (capítulo 1). Consejo Puebla de Lectura A.C. y Fundación SM de ediciones México / IDEACAP. Recuperado el 11 de

febrero de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/312436573_Lenguaje_y_educacion_Temas_de_investigacion_educativa_en_Mexico

Macías Andere, V., López Hernández, G., y Carrasco Altamirano, A. (2013). Promoción de lectura y bibliotecas. En A. Carrasco y G. López–Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (capítulo 8). Consejo Puebla de Lectura A.C. y Fundación SM de ediciones México / IDeACAp. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/312436573_Lenguaje_y_ educacion_Temas_de_investigacion_educativa_en_Mexico

Márquez Hermosillo, M.M. (2015). *La Lectura por placer desde la perspectiva de la literacidad: usos, prácticas, procesos y representaciones de adultos lectores.* Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Guadalajara, Jalisco. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de https://rei.iteso.mx/handle/11117/6033

Martos, E. y Campos, M. (coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura.* Madrid: Santillana / Red Internacional de Universidades Lectoras.

Martos, E. y Martos, A. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Revista Interuniversitaria*, *26*(1), 119–135. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de doi: http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261119135

OCDE (2011). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? *Pisa in focus*, No. 8 (septiembre). OCDE. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf

OCDE (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la* OCDE. España: OCDE / Santillana. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de http://www.oecd.org/ education/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf

Páramo Ortega, R. (2017). Analfabetismo: una discapacidad innombrable. Reflexiones sobre libros, lectura y escritura. En P. Rosas Chávez (coord.), *Lectoescritura. Análisis y experiencias.* México: Universidad de Guadalajara / RIUL.

Ramírez Leyva, E. (2015). La lectura más allá de la letra en la formación de lectores. *Investigación Bibliotecológica*, *29*(66). Recuperado el 11 de febrero de 2022, de doi:10.1016/j.ibbai.2016.02.023

Ramírez Leyva, E. (2016). De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores. *Investigación Bibliotecológica*, *30*(69) (mayo /

agosto). México: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Reading Agency (2015). Literature review: the impact of reading for pleasure and empowerment. *The Reading Agency,* junio, 2015. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de https://readingagency.org.uk/resources/2277/

Rosero, A.L. y Mieles, M.D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo*, *29*(66) (julio–diciembre), 205–224. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de doi: https://doi.org/10.21500/01212753.2220

La lectura por placer y las actividades para el desarrollo de la literacidad en la escuela: qué dicen los niños

GIANNINA OLIVIERI PACHECO

Resumen: *Este capítulo presenta una visión acerca de las posibilidades que proporciona la introducción de la lectura por placer en el aula para el desarrollo de la literacidad. Se pretende observar y levantar algunos datos sobre las competencias cognitivas, sociales y afectivas propias de la literacidad expresadas por los niños luego de la intervención realizada en sus escuelas mediante el proyecto Día de las Palabras. El proyecto, desarrollado en escuelas de zonas vulnerables de Guadalajara, pretende motivar a directivos, maestros y padres sobre la importancia del fomento de la lectura por placer en las aulas de primaria. En este apartado, serán las voces de los niños que participaron en las actividades las que lleven al lector a conocer lo que la introducción de actividades no formales puede causar en la motivación hacia la lectura y el desarrollo de la literacidad. El capítulo invita a la transformación del acto de leer en una actividad placentera y no solo funcional.*
Palabras clave: *literacidad, lectura más allá de las líneas, proyectos letrados, perspectiva sociocultural, lectura por placer.*

Abstract: *This chapter presents a view of the possibilities for literacy development afforded by introducing reading for pleasure in the classroom. The intention is to observe and record data related to cognitive, social and affective competencies that are inherent to literacy, as they are expressed by the children after the Word Day intervention made in their schools. This project, developed in vulnerable schools in Guadalajara, aims to convince principals, teachers and parents of the importance of fostering reading for pleasure in elementary school classrooms. In this section, it is the voices of the children who participated in the activities that reveal to the reader what the introduction to non-formal activities can achieve in terms of motivation to read and the development of literacy. The*

chapter invites the reader to transform the act of reading into a pleasurable activity, not simply a functional one.
Key words: *literacy, reading beyond the lines, literacy projects, sociocultural perspective, reading for pleasure.*

Una de las preocupaciones de quienes investigan sobre literacidad es la relativa al desarrollo de esta competencia, pues hoy en día se afirma que sin ella se hace muy difícil integrarse a los retos que enfrenta el hombre del siglo XXI. Interesados en estudiar y modificar esta realidad, desde 2010, un grupo de académicos y promotores de lectura ha venido desarrollando en Guadalajara, México, un programa que trata de acercar a niños escolarizados de zonas vulnerables de la ciudad a la lectura, en especial a la lectura por placer. Sobre esta experiencia y su posible aplicación se hablará en este capítulo.

La razón de este creciente interés en el tema se debe a los estudios realizados en distintos países sobre los comportamientos lectores, en los cuales se ha encontrado un fuerte vínculo entre las competencias de escritura y lectura y el desarrollo político, económico y cultural de las sociedades, lo que apunta a que "la competencia lectora es crucial para que las personas otorguen sentido al mundo en el que viven y continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas" (FunLectura, 2012; OCDE, 2013). Incluso puede decirse que la competencia lectora ha sido reconocida como derecho humano (European Literacy Policy Network, ELINET, 2016) y desde luego, como tema central de discusión mundial y regional.

Así pues, a partir del encuentro de Hamburgo, hace ya más de veinte años, surgieron una serie de documentos que coinciden en un punto fundamental: la literacidad debe convertirse en una prioridad, dada la relación estrecha entre ella y diversos aspectos del desarrollo humano y social. Por ello, los expertos invitan a la creación de políticas nacionales que impulsen niveles básicos de literacidad con miras a la reducción de la pobreza y la desigualdad en el mundo. De esta forma, la literacidad ha pasado a ser reconocida como un medio que conduce a la autonomía, representa una oportunidad de nivelación entre culturas y colabora con la reducción de las brechas de pobreza.

Si se revisan algunos datos, en 2015, la Literacy Initiative for Empowerment (LIFE) señaló que África, Asia y América Latina eran las regiones que enfrentaban los mayores desafíos en alfabetización, para 2017 los expertos de European Literacy Policy Network (ELINET), mencionados anteriormente,

plantearon que Europa enfrentaba también graves problemas de alfabetización y dominio de la literacidad, y que durante la última década (segunda década del siglo XXI) había habido pocos avances en este aspecto.

Así, los miembros de esta organización emitieron la "Declaración Europea del Derecho a la Literacidad", la cual se enfoca en garantizar que las personas de todas las edades, de forma independiente a su estado socioeconómico, religión, etnia, origen y género, contaran con los recursos y las oportunidades para desarrollar habilidades de literacidad suficientes y sostenibles para comprender y utilizar de manera efectiva la comunicación escrita, manuscrita, impresa o digital (ELINET, 2016). En el documento "Once condiciones necesarias para poner en práctica el derecho básico a la literacidad" emitida por la comisión, la séptima condición se refiere al deber de "Promover y fomentar activamente la lectura por placer" (ELINET, 2016), tema de esta investigación.

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su informe de 2013 afirma acerca de la lectura por placer que los alumnos que leen a diario tienen una puntuación superior a un año y medio de escolaridad frente a los que no lo hacen, por lo que este tipo de lectura está asociada no solo a un mejor rendimiento en las escuelas sino a un futuro dominio de la lectura y la comprensión (2013). Estos resultados pueden contrastarse con los obtenidos por Alice Sullivan y Matt Brown (2015), pues encontraron que quienes practican la lectura por placer tienen desarrollado un mayor vocabulario, así como un alto desempeño en matemáticas en comparación con aquellos que no la practican.

En el caso de México, el informe de la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura (FunLectura, 2012) señala que en el país "se lee menos, que la lectura sigue siendo un asunto estrictamente educativo y que el acceso a la cultura escrita está seriamente restringido para la mayoría de la población" (p.10). Asimismo, la encuesta señala que la práctica de la lectura se va perdiendo con la edad y que no existe una política pública centrada en el desarrollo de la literacidad. Estos elementos que arroja la encuesta, generan un desnivel que luego se refleja en la imposibilidad de una verdadera inserción social.

Así pues, a pesar de los esfuerzos hechos por el estado —que por no ser el centro de nuestro estudio no se presentan en este espacio— para romper esa brecha, no existe una política centrada en el desarrollo de la literacidad, lo que se podría estar reflejando en los niveles de competencia lectora obteni-

dos en las pruebas PISA (Programme for Internacional Student Assessment), en las cuales el resultado del alumno promedio muestra casi dos años de rezago escolar (OCDE, 2013).

Estos datos se pueden comparar con los de desempeño lector reportados por Alejandro Márquez Jiménez (2017) a partir de las pruebas aplicadas en 2015 a alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria a través del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), así como con los datos recogidos mediante las pruebas de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (Enlace) (aplicada por la SEP) y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale) (aplicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE). Ninguno de ellos resulta alentador: "en 6° de primaria prácticamente la mitad de los alumnos (49.5%) obtuvo resultados que los ubican en el nivel 1 de logro en el área de lenguaje y comunicación y 33.2% en el nivel 2" (p. 5). Y si bien los estudiantes de tercero de secundaria se ubican en un percentil más alto, 75% solo alcanza los niveles 1 y 2 de lectura, lo que les impide comparar, valorar, inferir y tomar una postura crítica ante los textos que lee. Ello implica que casi 80% de los alumnos de sexto grado a tercero de secundaria tienen problemas con la lectura, lo cual limita su aprendizaje.

Otras encuestas indagan sobre el hábito lector en México, entre ellas resaltan los datos del Módulo de Lectura (Molec) que aplica el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) desde 2015; los del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) a través de su Encuesta Nacional de Lectura y Escritura, así como la *Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura aplicada a jóvenes mexicanos de 12 a 29 años*, del Banco Nacional de México (Banamex) y la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY / México). En esa última encuesta destaca el predominio de la lectura de libros, pero se aprecia cómo los jóvenes privilegian la lectura en soportes digitales (Márquez Jiménez, 2017). Asimismo, las encuestas de hábito de lectura indican que en México ha disminuido la lectura por placer, pues esta se ve como un elemento ligado a la escuela, a la etapa de aprendizaje.

Márquez Jiménez (2017) presenta también los datos de la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura aplicada por Conaculta, según la cual los mexicanos leen en promedio 3.5 libros y una media de 2 (p.9). Esta encuesta también reporta que "los de mayor escolaridad e ingresos familiares son los que más reportan leer, independientemente del tipo de soporte; los más

jóvenes son los que se caracterizan por ser los más asiduos lectores de redes sociales, web y blogs" (p.7).

Guadalajara, ámbito de este estudio, es reflejo de lo que ocurre en el país. A pesar de que alberga, desde hace más de tres décadas la Feria Internacional del Libro (FIL), el evento anual más importante de su tipo en el mundo hispano y la segunda feria más grande después de la de Frankfurt, no existe una política sostenida por parte del gobierno estatal que promueva la lectura. Asimismo, a pesar de que se conocen esfuerzos privados llevados a cabo por diversas asociaciones civiles, y de que algunas empresas invierten recursos en la promoción de la lectura, son muy reducidos los programas culturales y escolares sostenidos en torno a la literacidad, la cual es fundamental para interactuar y desarrollarse en el espacio público.

Con la finalidad de tratar de ofrecer alternativas viables en el desarrollo de la lectura por placer como medio para desarrollar la literacidad en escenarios de alta vulnerabilidad, este capítulo quiere reflejar la experiencia de investigación desarrollada por profesores del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) sobre el proyecto de intervención denominado Día de las Palabras realizado por la asociación civil Letra Uno, en alianza con Escuela en Comunidad, A.C. El proyecto de intervención se enfoca en lectores infantiles de entre 6 y 12 años de escuelas públicas ubicadas en zonas marginales de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México.

El Día de las Palabras es un programa de intervención que busca fomentar la lectura y la escritura por placer dentro de las escuelas, al orientar la experiencia lectora hacia la vivencia gozosa y creativa. El proyecto de intervención se asienta en la premisa de que un acercamiento afectivo, colaborativo y creativo a la lectoescritura, empodera la identidad de los niños, y que a largo plazo se reflejarán frutos en el desarrollo de sus competencias de literacidad, útiles para todo aprendizaje por venir. Este aspecto se desarrollará en este capítulo.

El Día de las Palabras, desarrollado por Letra Uno A.C. desde 2010 junto a un equipo de talleristas entrenado para tal fin, intervino en cinco escuelas públicas de Guadalajara (38 grupos de primaria para un total de 1,077 niños), con quienes se trabajó en un proyecto letrado por grupo, con la finalidad de acercar a los niños a la lectura desde una óptica distinta a la que se maneja de manera tradicional en la escuela: la lectura como un elemento funcional para el logro del aprendizaje.

Antes de iniciar la intervención se realizaron encuestas para levantar información sobre el interés de los niños por la lectura y, al finalizar la intervención, se trabajó con grupos focales con los niños, tal como se mostrará en otra sección de este capítulo. En el caso del desarrollo del proyecto, el trabajo se hizo transformando el aula de clases en un espacio creativo en el que la lectura no fuera vista como objeto de aprendizaje sino como un juego que lleva al disfrute, al compartir, a percibir la lectura como un hecho que causa placer y no trabajo, con la finalidad de atrapar a los niños y cambiar su aproximación hacia la lectura.

Los resultados de la investigación sobre el Día de las Palabras, desarrollado al inicio del ciclo escolar 2019–2020, fueron muy amplios y con múltiples aristas. Por ello se decidió dividir la investigación en diversos tópicos; este capítulo se limitará a revisar la percepción de los niños sobre la intervención de la escuela por parte del equipo del proyecto. Se trata de oír sus voces y ver si incentivar la lectura por placer a través del trabajo con un proyecto letrado logró acercar a los niños a la lectura y al placer que ella puede producir al integrarla en el ámbito escolar.

Como se planteó con anterioridad, la intervención se llevó a cabo en cinco escuelas de zonas vulnerables de la zona metropolitana de Guadalajara, durante cuatro jornadas divididas por el recreo. Para la ejecución del plan, los talleristas llevaban adelante el trabajo en aula y, dado que era muy importante la interacción con los niños, un mismo tallerista acompañaba a cada grupo en el primer tiempo de la jornada en el que elaboraban un proyecto letrado, y en el segundo tiempo, los talleristas cambiaban de grupo y se realizaba una actividad independiente centrada más en el arte y la ética del cuidado. Los talleristas tomaban el rol del maestro, quien acompañaba como observador y colaborador en el aula, pero no intervenía en las actividades.

Los proyectos de aula, o proyectos letrados como se les denominó en la intervención realizada, fueron muy variados y no se limitaron a la lectura, pues se consideró que el desarrollo de la literacidad puede abordarse mediante actividades diversas. Así, durante las jornadas en la escuela se elaboraron: libros, poemas, exposiciones, obras de teatro, juegos de mesa, programas de televisión, un libro mural, títeres, altares de muertos, trípticos, películas artesanales, coreografías... La escuela se transformó en un espacio lúdico, abierto a la participación y la creatividad. Además del trabajo grupal, se

desarrollaron cinco sesiones de cuentacuentos y se entregaron 200 libros en "adopción" para los niños, maestros y bibliotecas escolares.

Para la ejecución del proyecto, se planificaron actividades previas, entre las que vale la pena mencionar la formación de los 17 talleristas participantes, incluyendo la visita a las escuelas para conocer el contexto escolar. Asimismo, se trabajó con los directores de las escuelas y los 49 maestros con una guía de ideas sobre el fomento de la lectura.

Al culminar la primera mitad del programa, se llevó a cabo una reunión de retroalimentación con los talleristas, y al finalizar la intervención, se realizó un grupo focal con ellos, así como un balance con el equipo de Letra Uno y los investigadores del ITESO. Después, se comenzó con el análisis de los resultados obtenidos, a partir de los instrumentos creados para tal fin.

Como metodología de trabajo se utiliza el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL), a través del cual los niños y niñas, a partir de cuestionamientos planteados, planifican, crean, evalúan y difunden un proyecto que responde a sus intereses, y proponen alternativas de resolución a partir del uso concreto y activo de la lectura y la escritura. El trabajo con los proyectos letrados conduce a los niños a interactuar con textos literarios y a comprender que los lleva a aprender de otra manera: a través la lectura por placer.

Esta forma de trabajo, que tiene su base en el constructivismo impulsado por Jean Piaget y Lev Vygotsky, sostiene que las personas construyen el aprendizaje a través de la participación activa, de la interacción con los demás, así como a partir de los conocimientos y experiencias de los que ya dispone. Así, el equipo de talleristas guía y acompaña a los niños en la realización de un proyecto colectivo encaminado a resolver un problema planteado por ellos a partir de la articulación de acciones y recursos colectivos que enriquezcan su experiencia de lectura y de escritura. Siguiendo a Mónica Márquez Hermosillo y Giannina Olivieri Pacheco (2022) se señalan a continuación los rasgos más relevantes de estos proyectos letrados en los que se involucra a los niños participantes:

1. Surgen de una necesidad o un interés planteado por ellos mismos como grupo.
2. Tienen como propósito resolver un problema, tener aplicación concreta o ser una ayuda a futuro para la comunidad.

3. Implican la conversación y la acción de todos los participantes e involucrados.
4. Transcurren a través de etapas como: Elección / Planeación / Indagación / Ejecución / Materialización / Difusión.

Los proyectos deben ser atractivos, que atiendan la diversidad del aula, que faciliten la motivación y que animen a los niños a usar diversos canales de aprendizaje (narrativas, nuevas tecnologías, diversas modalidades de comunicación oral y escrita, búsqueda de información fuera de la propia escuela, etcétera). Resulta importante cuidar el equilibrio entre la diversificación y la orientación definida del proyecto para favorecer el trabajo comprometido, el interés, la curiosidad, la apertura a nuevas habilidades y la confluencia de los diversos tipos de perfiles.

Así, los niños reflexionan colectivamente, discuten, investigan, toman decisiones, planean, crean y expresan a partir de sus preocupaciones compartidas; por ejemplo, la enfermedad de los abuelos, el miedo por las noches, el maltrato a sus mascotas, la inseguridad en su colonia, los homicidios, el acoso escolar, la contaminación, el descuido del parque vecinal y muchos más.

A partir del diálogo y la acción conjunta, los mismos niños proponen soluciones a través de procesos y productos creativos como: campañas, murales, cartas, obras de teatro, volantes, exposiciones, concursos, cortometrajes, maquetas, manifiestos, libros, piezas musicales, *flashmobs* y un sinfín de opciones creativas. La razón asumida en el desarrollo de estos proyectos letrados se fundamenta en la convicción de que la literacidad está más allá de la lectura y que asumir actividades lúdicas variadas en el aula, desarrolla la literacidad tanto o más que la lectura funcional que se realiza en la escuela.

Para este trabajo, se decidió centrarse en los logros detectados en los niños luego de la intervención o mediación realizada en las escuelas. Como se señaló con anterioridad, el objetivo que se persigue con esta intervención es mostrar de qué manera la lectura por placer incide en los cambios de las competencias de literacidad de niños de educación primaria, en específico, en el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y sociales relacionadas con ir "más allá de las líneas" del texto.

LA LECTURA POR PLACER EN EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD: ALGUNAS PERSPECTIVAS

Desde hace un buen tiempo, el fomento de la lectura por placer se ha extendido por diversos países desarrollados; el Reino Unido es pionero en ello y algunos investigadores se han dedicado por años a su estudio. Es el caso de Christina Clark y Kate Rumbold, quienes a partir de sus estudios aseguran que el desarrollo de la literacidad colabora con la erradicación de la pobreza. Estos autores definen la lectura por placer, como "la lectura que hacemos libremente, anticipándonos a la satisfacción que obtendremos por el acto de leer [...] Ella está relacionada con material que refleja nuestra propia elección, en un tiempo y lugar que calza con nosotros" (Clark y Rumbold, 2006, p.5).

Vale la pena señalar en este sentido a algunos estudios sobre lectura por placer efectuados por investigadores de diversos países. Christina Clark y Anne Teravainen (2017) presentan los resultados de la encuesta del 2016 del National Literacy Trust del Reino Unido. La investigación proporciona datos sobre las competencias que se desarrollan ante el gusto por la lectura: los niños que disfrutan la lectura por placer logran mayores niveles de lectura que los que no lo hacen; desarrollan un manejo superior en sus estructuras gramaticales, son capaces de lograr un conocimiento inferencial, así como el manejo de herramientas deductivas.

Asimismo, la encuesta señala que los niños de 10 años que han desarrollado el gusto por la lectura, poseen unos niveles correspondientes al de un niño de 10.8 años, mientras que los que no han creado ese tipo de gusto, apenas alcanzan un nivel similar al de un niño de 9.5 años. Estas diferencias se incrementan al medir el desempeño en niños de 14 años, pues allí se detecta que los niños lectores alcanzan niveles correspondientes a los 15.3 años, mientras que los que no leen apenas alcanzan el nivel de lectura de un niño de 12 años, generándose entre ellos una diferencia de 3.3 años, lo que crea una brecha (Clark y Teravainen, 2017).

Por otra parte Chommaanad Boonaree, Anne Goulding y Philip Calvert (2017) estudian los problemas de literacidad en Tailandia tomando como punto de partida las dos perspectivas sobre la lectura: la lectura por placer (RFP) y la lectura para educar o instruir (RFI). Los autores consideran que según lo plantea la Asociación de Literacidad del Reino Unido, debe diferenciarse entre ambas posturas. Así, mientras la lectura para instruir es un producto de

la escuela, la que se hace por placer parte del deseo, del enganche voluntario del lector. Mientras la primera desarrolla herramientas de decodificación, comprensión y está dirigida por el maestro, la lectura por placer crea lectores para toda la vida, genera respuestas y arranca desde el deseo o la propia voluntad desde la infancia. Señalan también que según los estudios de Clarke y De Zoysa (2011, citados en Boonaree, Goulding y Calvert, 2017) y Clark y Douglas (2011, citados en Boonaree, Goulding y Calvert, 2017), la lectura por placer afecta tanto el comportamiento lector como la lectura para instruir, propia de la escuela.

De esta manera, Boonaree, Goulding y Calvert destacan que la lectura por placer es la raíz de los logros en los avances en comprensión lectora y no al revés y que por tanto padres y maestros, deberían apoyar la lectura por placer desde la infancia. Boonaree et al. (2017) identifican además un obstáculo para la promoción de la literacidad en Tailandia: por lo general, los padres no leen a los niños porque creen que ellos no entienden el lenguaje, y tanto ellos como los maestros de preescolar llevan a los niños a desarrollar lectura a través del dictado y copia de oraciones, elementos que el niño no está preparado cognitivamente a afrontar a esa edad.

Al revisar la experiencia de Tailandia resulta interesante que la aseveración que hacen los autores al plantear que el gobierno ha impulsado la promoción de la lectura por placer desde hace más de 40 años, pero que las campañas implementadas por el Ministerio de Educación han resultado poco efectivas en la creación de bibliotecas tanto para las escuelas primarias como públicas. Destaca también la creación, desde 1972, de centros de lectura en las zonas rurales, lo que incrementó la literacidad en tales zonas. Tales centros fueron sustituidos en 2013, por las "Smart Book House", y en 2015, por las "Community Book House" que en su mayoría dependen de donaciones de libros y diverso material para su funcionamiento. Pero aun así, los autores resaltan la importancia de incentivar la lectura por placer desde el hogar, pues son los padres quienes influyen, en mayor medida, en su desarrollo. No solo se trata de crear bibliotecas y planes de lectura sino de introducir al niño en la lectura desde muy temprano y ello debería hacerse en el hogar.

Además, Boonaree, Goulding y Calvert (2017) traen a colación la agenda de las Naciones Unidas "Un mundo a la medida de los niños" ("A World Fit for Children"), la cual propone que debería de haber por lo menos tres libros infantiles por familia con niños en su hogar. Ello lo contrastan con la

realidad de Tailandia (Thailand National Statistical Office, 2012), en la que se evidencia que mientras en Bangkok, la capital del país, 62.4% de los hogares posee más de 3 libros por familia, en zonas alejadas solo 33.8% cuenta con ese número en su casa, y solo 8.6% tiene 10 o más libros infantiles por familia. Así pues, si los indicadores dicen que la lectura en el hogar es importante para el desarrollo de la literacidad, habría que pensar en las brechas que se generan desde muy niños según la zona o contexto social.

Otro de los trabajos revisados, en lo concerniente a la lectura por placer, es el realizado en 2013 en Omán por parte de Ali Al Yaaqubi y Rahma Al–Mahrooqi, quienes a partir de la revisión de los resultados de varios autores, apuntan el papel que juega la literatura en el desarrollo cognitivo y emocional de los lectores. Los autores toman como referencia un artículo de Gioia (2006, citado en Al Yaaqubi y Al–Mahrooqi, 2013), para quien centrarse en textos literarios "despierta, engrandece y refina nuestra humanidad en una forma en que nada más lo puede hacer" (p.22).

Al Yaaqubi y Al–Mahrooqi consideran, tal como lo plantean Don Kuiken, Lea. A. Phillips, Michelle Gregus y David Miall (2004, citados en Ali Al Yaaqubi y Rahma Al–Mahrooqi, 2013), que el lector de literatura sufre una transformación, al conocer las experiencias de los personajes, lo que los lleva también a recordar eventos del pasado que lo ayudan a entenderse a sí mismo; por lo que concluyen acerca de la importancia no solo cognitiva sino emocional y afectiva que imprime la lectura por placer.

Christina Clark y Kate Rumbold (2006, citados en Al Yaaqubi y Al– Mahrooqi, 2013) añaden que la lectura por placer puede desarrollarse a cualquier edad y que nunca es tarde para hacerlo, pues ella contribuye a cambiar percepciones y actitudes, lo que puede reflejarse hasta en un cambio positivo de carácter. Por ello, Al Yaaqubi y Rahma Al–Mahrooqi (2013) decidieron desarrollar un estudio para incentivar la lectura por placer a través de la literatura en sus cursos de inglés de la Universidad de Sultan Qaboos, con el fin de desarrollar la literacidad en un segundo idioma. Si bien este proyecto trabaja con estudiantes de edades distintas a las del proyecto del Día de las Palabras, ambos tienen en común el manejo de la lectura por placer para el desarrollo de la literacidad. Los autores añaden a la razón de su proyecto lo planteado por Ross (2009, citado en Al Yaaqubi y Al–Mahrooqi, 2013): que los lectores deberían hacer un espacio en su rutina diaria para la lectura por placer.

De manera especial, en este trabajo interesa la lectura que se aborda para el deleite estético, la lectura por placer, que tiene como finalidad disfrutar la lectura en sí misma, "saborear" una obra y recrearse en ella. Ese es uno de los objetivos que se buscan desarrollar con la intervención de la escuela: que con dicha transformación se convierte en el artefacto cultural que aborda y quiere modificar la percepción y el abordaje de la lectura por parte de los niños y, por qué no, por los maestros.

Usualmente, a la lectura por placer se le identifica con la lectura literaria: de novelas, cuentos, poemas; pero desde el punto de vista de la literacidad, no importa el género del texto sino que más bien son la disposición y el propósito del lector, en combinación con los elementos textuales, lo que la define como tal: "Son las palabras y su deleite lo que convierte el acto de la lectura en una lectura literaria" (Martos y Campos, 2013, p.384).

El placer estético que se busca en este tipo de lectura implica una especial disposición mental del lector, pues se precisa de apertura y de cierta sensibilidad para percibir "qué le van a contar y cómo van a hacerlo" (Quiles, citado Martos y Campos, 2013, p.384). En esta clase de lectura, el lector busca en el texto artístico "una forma de evasión y, al mismo tiempo, de reencontrarse con el mundo que le rodea y de reconocerse a sí mismo" (p.386). Se trata de una lectura voluntaria, con un amplio margen de interpretación y de libertad individual en donde la experiencia lectora previa juega un papel fundamental. El presente estudio se interesó de forma precisa por indagar sobre la experiencia de lectura en niños que en el mismo ámbito de su escuela fueron guiados por talleristas a realizar lecturas fuera del marco formal al que están acostumbrados.

Como ya se ha señalado, a la escuela se le ha atribuido la enseñanza de la lectura funcional, confiriéndole el atributo de obligatoriedad, sobreentendiéndose con ello que la lectura en la escuela tiene un fin utilitario o estratégico, mientras que la lectura que se hace fuera de los márgenes de la escuela pareciera no tenerlo. De esta forma, la lectura recreativa se asocia con la que se hace en los "tiempos libres", sin propósito alguno más que el entretenimiento o la evasión de la realidad. Por esta razón, actividades como las propuestas mediante el Día de las Palabras irrumpen en el aula tradicional causando una disrupción entre alumnos, padres, maestros y la directiva de la escuela.

La propuesta de este proyecto apunta a la formación en literacidad, dentro del sistema educativo y fuera de él, en el que la lectura se conciba como un

proceso integral que involucra habilidades tecnológicas, técnicas, cognitivas, estratégicas, afectivas y sociales en búsqueda del desarrollo de la creatividad, la construcción de significados, la solución de problemas, la transferencia y la interacción con otros. La propuesta se realiza en función de las teorías que apuntan a los beneficios de la lectura por placer.

Al investigar sobre ello, se encuentra la postura de Clark y Rumbold (2006, citados por Al Yaaqubi y Rahma Al–Mahrooqi, 2013), quienes apuntan a tres grandes beneficios a partir de este tipo de lectura:

- Beneficios de aprendizaje, ligados al desarrollo de habilidades del lenguaje y ampliación del conocimiento. Con este tipo de lectura se amplía la comprensión textual y las competencias lingüísticas.
- Beneficios sociales, pues acercan al lector a diferentes culturas y perspectivas, ampliando la tolerancia al conocer la multiculturalidad. Clark y Rumbold (2006, citados por Al Yaaqubi y Rahma Al–Mahrooqi, 2013) añaden a su planteamiento el argumento de Bus, Van Ljzendoorm y Pellegrini (1995, citados en Clark y Rumbold, 2006), que plantean que quienes leen libros que tratan aspectos sociales, participan de manera activa en sus comunidades para resolver problemas similares.
- Beneficios personales, pues la lectura por placer aumenta la autoconfianza y autoestima. Este punto es novedoso, pues de forma tradicional se habla de los aspectos personales y sociales de la lectura, pero se deja por fuera lo emocional. La lectura por placer, al confrontarnos con historias diversas nos plantan frente a personajes e historias que nos pueden hacer reflexionar sobre nuestras vidas y efectuar cambios en ella.

Los elementos que aquí se destacan tratan de demostrar que la lectura por placer amplía nuestras competencias cognitivas, sociales y emocionales mucho más de lo que se había pensado. Por eso luce fundamental la introducción de este tipo de lectura en la escuela, pues puede tener más incidencia que el estudio tradicional de diversos temas. Quizá se entenderían mejor, por ejemplo, temas como la discriminación, la colonización, el *bullying* en la escuela o cualquier otro tema, con la lectura de cuentos cortos que lo retraten, y no solo mediante conceptos que lo expliquen.

LA LITERACIDAD: MÁS QUE ALFABETIZACIÓN Y LECTO–ESCRITURA

A los aspectos señalados hasta ahora con respecto a la lectura por placer, se suman los estudios de literacidad que cambiaron la noción sostenida hasta 1970, cuando la alfabetización era considerada como el proceso de aprender a leer y a escribir, aludiendo con esto al proceso de dominio de la lectoescritura convencional, a partir de soportes analógicos como el papel y la tinta, centrándose en la habilidad de codificar y decodificar a partir del signo lingüístico propio de un idioma determinado. Posteriormente, en la década de los noventa del siglo XX, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) amplió la definición de alfabetización como la capacidad de "leer, escribir, deletrear, escuchar y hablar" (Unesco, 2007), y aún más, como "la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar, calcular y utilizar los materiales impresos y escritos relacionados con diferentes contextos", así como "un proceso continuo de aprendizaje para que las personas logren alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar de forma plena en su comunidad y la sociedad en general" (Confintea, 1999).

Asimismo, a partir de la Declaración de Hamburgo, documento base para comprender el fenómeno de la literacidad, se señala la necesidad de reconceptualizar la alfabetización, afirmando que ella ya no puede ser definida simplemente en términos de conocimientos de lectura, escritura y aritmética, ni ser considerada como una meta final. Hoy en día (al inicio de la segunda década del siglo XXI) el mundo visual, y la capacidad de entender imágenes es tan importante como la de entender palabras; por lo tanto, la alfabetización debe ir más allá de lo que conocíamos como lectoescritura.

Desde ese entonces hasta ahora, el debate mundial acerca de la importancia de la alfabetización se abre a un panorama que exige la reconceptualización y profundización en la idea de la alfabetización. No se trata ya de decodificar o de leer y escribir como un medio para aprender, tampoco es ya el "centro de gravedad" de la educación ni mucho menos el objetivo clave o resultado final (Lanksheare y Knobel, 2008, p.27): se trata de ampliar la concepción de la tarea alfabetizadora, que enriquecida con una perspectiva sociocultural nos lleva al campo de la literacidad.

El Día de las Palabras se apropia de estas perspectivas y los incluye en el desarrollo de los proyectos letrados que se desarrollan en el aula durante la semana de trabajo en las escuelas. Así pues, el trabajo que se realiza en las escuelas se centró en el término literacidad, del inglés *literacy,* que va más allá de la lectura, pues engloba habilidades que conciernen a la cultura escrita y no solo a la interpretación o decodificación de un texto. Este concepto, entendido también en nuestro idioma como literacía o letrismo, involucra una serie de habilidades retóricas, sociales y culturales, cuyo ámbito abarca a un conjunto de competencias y prácticas relativas a la lectura y la escritura adquiridas en un entorno determinado (alfabetización situada) y bajo la influencia de una tradición o cultura letrada (Cavallo y Chartier, 2001).

Este concepto añade una mirada sociocultural al término de alfabetización, lo amplía y reconoce que "los textos forman parte de innumerables prácticas vividas, habladas, activadas, marcadas por valores y creencias que se desarrollan en lugares específicos y en momentos concretos" (Gee, 1996, p.3). Esta visión tiene una implicación de fondo en la que se reconoce que los individuos realizan prácticas de lectura y de escritura diferenciadas según las diversas prácticas sociales, lo cual constituye un aspecto identitario, una distinta manera de ser persona a lo largo de "las diferentes formas y facetas de hacer la vida" (Lanksheare y Knobel, 2008, p.28).

A partir de esa redefinición, aparecen los llamados Nuevos Estudios sobre Literacidad, los cuales analizan la alfabetización no como un proceso de habilidad individual sino referida a prácticas sociales y contextuales. Desde estos estudios, se entiende que "la literacidad o literacía no es una competencia aislada y uniforme que se adquiera sin más y se pueda aplicar a cualquier situación, y valora por tanto el componente sociocultural" (Martos y Campos, 2013, p.403). Por tanto, la noción de literacidad incluye el estudio de todos los nuevos alfabetismos surgidos en esta era digital, así como la visibilización de prácticas de lectura y escritura distintas a las dominantes. Por ello, al trabajar con la lectura por placer para el desarrollo de la literacidad, el Día de las Palabras incluye actividades no convencionales como juegos, teatro, simulaciones de programas de televisión realizados por los niños, diálogos sobre sus problemáticas, cualquier acción que abone en la construcción de una literacidad ampliada.

Tomando como referencia a Daniel Cassany (2006) la literacidad tiene un origen social, se sitúa históricamente en tiempo y espacio, y ve al lector

y a quien produce el texto como interconectados. Desde esta perspectiva, se entiende que las palabras solo transmiten rasgos esquemáticos, pues el significado se origina en la comunidad. De ahí que, apoyándose en Brian V. Street, la literacidad resulta una práctica cultural en la que "el lenguaje es el sitio privilegiado para la creación de significado y que por consiguiente los sistemas educativos debieran centrarse en capacitar a las nuevas generaciones en la escritura y el habla" (Street, 2003, p.47).

En sus estudios, Street (2003) señala dos modelos de literacidad: uno autónomo y otro ideológico. El modelo autónomo supone "que la literacidad en sí misma, de manera autónoma, tendrá efectos en otras prácticas sociales y cognitivas" (p.43), bajo el supuesto de que sus implicaciones son neutrales y universales, sin reconocer una imposición occidental y urbana de las culturas dominantes sobre las otras culturas.

La visión propuesta por Street (2003) se aleja del modelo autónomo de literacidad y sostiene que la cultura escrita es ideológica, pues la literacidad no es una habilidad técnica sino una práctica social que se inserta en una concepción del conocimiento, en una forma de interactuar y de comprender el mundo, dentro de un contexto educativo y laboral particular. El discurso siempre estará impregnado por una ideología que desea dominar, de allí la necesidad de desarrollar capacidades críticas y transformadoras en el espacio mismo de la escuela y el aula de clases.

Este modelo ideológico ofrece herramientas para pensar en la cultura escrita como una práctica situada. Toma en cuenta lo que hacemos con la lectura y escritura además de lo que opinamos al respecto, e incluso afirma que las creencias sobre la cultura escrita influyen sobre el uso de la lectura y la escritura, cómo la enseñamos a los demás y nuestras expectativas sobre sus resultados. Esta es la razón por la que, al culminar con la intervención del Día de las Palabras, el equipo no se quedó solo con la satisfacción de la culminación de las actividades realizadas, sino que indagó con los niños y los talleristas acerca de interpretaciones, gustos y posibles cambios ante la lectura y las actividades realizadas.

De forma explícita, Street propone que la literacidad es una construcción múltiple, puesto que leer y escribir se logran mediante formas diversas y heterogéneas, "las formas en que las personas emprenden la lectura y la escritura están enraizadas en concepciones sobre el conocimiento, la identidad y el ser" (1984, p.44), surgen de una posición ideológica, de una visión de mundo.

Así, cada actor del proceso de literacidad genera una práctica social que está influida por sus propias ideas sobre la lectura y la escritura. La literacidad no se da de manera neutral y los efectos sociales que se entrelazan a ella no son añadidos sino parte de su naturaleza y definirán su rumbo.

Esta visión de la literacidad ideológica nos lleva hacia el enfoque de la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los aprendices se integran de manera gradual a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables (Márquez Hermosillo, 2015).

Desde una aproximación sociocultural, la lectura y la escritura están imbricadas en el contexto cultural, institucional e histórico del que forman parte. Su apropiación y dominio están relacionados con la acción dialógica y con los artefactos culturales de mediación (o soportes textuales en su caso), que forman parte del todo que confluye en los procesos de su aprendizaje y desarrollo. Solo desde este punto de partida podremos analizar la lectura no como el acceso a un código sino como una práctica social situada y dialógica, como un proceso interactivo y dinámico de construcción que ocurre junto con el reconocimiento del otro.

En este sentido, las prácticas letradas compartidas fortalecen la construcción de significado, tanto de forma personal como colectivas, al reforzarse el sentido social del individuo quien constata, a través del diálogo, los nexos culturales que le unen a los propios contextos.

Tomando en cuenta estos elementos, leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales sino una práctica cultural inserta en una comunidad real, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad (Cassany, 2006, p.8). Y por ello, un proyecto de intervención como el Día de las Palabras cobra más sentido.

Las prácticas lectoras o letradas "constituyen una interacción social y, en este sentido, están conectadas con formas concretas de interactuar, creer, valorar y sentir" (Aliagas, Castellá y Cassany, 2009, p.99). Hay una dimensión subjetiva y afectiva que va integrando una identidad lectora y que es

una construcción social, plural y dinámica que se construye a través de las distintas prácticas lectoras realizadas en distintos ambientes sociales y en interacción con los demás.

Es posible relacionar la lectura por placer con el llamado modelo ideológico de literacidad que maneja Street (2003). Por su parte, Cassany (2013) distingue cuatro dimensiones de la lectura: la lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas), la lectura crítica (leer tras las líneas) y la lectura divergente (leer más allá de las líneas).

Para alcanzar las dimensiones de lectura antes mencionadas, se precisa de la ejercitación de un conjunto de habilidades de muy diverso tipo que se logran desarrollar mediante la experiencia lectora (Martos y Campos, 2013). La combinación de habilidades cognitivas, sociales y disposiciones afectivas posibilita el avance en la competencia lectora.

En el Día de las Palabras se decidió asumir esta propuesta de literacidad en su forma de trabajo, definiendo ciertas competencias que se pretende impulsar: las capacidades cognitivas, que comprenden las aptitudes intelectuales relacionadas con procesos o sistemas de pensamiento complejo; las disposiciones afectivas, que asumen las actitudes relacionadas con las emociones, motivaciones y significados que se generan a partir de la aproximación y uso de un texto, y las habilidades sociales, entendidas como capacidades para expresar, discutir, debatir, compartir y resignificar la experiencia de literacidad colectivamente. Todas ellas se desarrollan por la interacción del sujeto con otros y la pertenencia a una comunidad de referencia situada en un contexto determinado.

La tabla 5.1 muestra de manera sucinta las competencias que se busca desarrollar en el proyecto general del Día de las Palabras; ahora bien, dado lo puntual de la intervención que aquí se presenta, en este trabajo solo se mostrará de qué forma se pueden evidenciar las competencias en el discurso de los niños.

TABLA 5.1 CAPACIDADES COGNITIVAS, DISPOSICIONES AFECTIVAS Y HABILIDADES SOCIALES PROPIAS DE LA LITERACIDAD

Capacidades cognitivas	**Evidencias de su presencia**
Ampliación	Llevar los elementos del texto más allá de los límites.
Diversificación	A partir de un elemento textual, plantear nuevos.
Apropiación	Generar un proceso interno de hacer propio el contenido del texto.
Transferencia	Transpolar elementos del texto a un ámbito o experiencia distinta a la lectura.
Creación	Reelaborar la experiencia de lectura en un código distinto y con un resultado nuevo.
Extensión	Ampliar la experiencia de lectura a partir de referencias externas al texto.
Explicitación de la experiencia	Dar cuenta de su experiencia de lectura.
Disposiciones afectivas	**Evidencias de su presencia**
Motivación	Mostrar impulso para la participación en la experiencia lectora.
Expresividad	Manifestar con viveza sentimientos o pensamientos referentes a la experiencia lectora.
Interés	Expresión de que existe motivación para participar en la actividad lectora.
Evocación	Recordar los detalles de una experiencia lectora del pasado.
Dedicación	Atender con concentración a una actividad lectora.
Actitud	Manifestar cierta disposición o estado de ánimo ante una experiencia lectora.
Proactividad	Mostrar comportamiento anticipatorio y autoiniciado, en relación con la experiencia lectora.
Valoración	Emitir un juicio ante una experiencia lectora.
Habilidades sociales	**Evidencias de su presencia**
Conversación	Dialogar, intercambiar ideas, opiniones o criterios relativos a la experiencia lectora, entre dos o más sujetos.
Escucha	Ser receptivo a voz de los demás, relativa a la experiencia lectora.
Participación	Intervenir activamente en una experiencia lectora propuesta.
Cuestionamiento	Hacer preguntas relativas a la experiencia lectora.
Promoción	Animar a otros a realizar una acción en pro de la lectura Invita a otros a leer o a escribir junto con él o ella.
Colaboración	Coopera y co-construye iniciativas relativas a la lectura. Comparte sus recursos, hallazgos o vivencias en torno a la lectura.

MÉTODO DE TRABAJO Y RESULTADOS OBSERVADOS LUEGO DE LA INTERVENCIÓN

Al diseñar esta intervención y pensando en poder evaluar lo realizado para hacer replicable la actividad, se planteó la recolección de datos a través de la aplicación de una serie de instrumentos diversos. Para ello se diseñaron tres etapas: una previa a la intervención en la que se pilotearon los instrumentos y se llevaron a cabo observaciones participativas en distintos momentos para registrar tanto los elementos psicológicos (mediaciones, maneras de retroalimentar, motivación) como los físicos (textos, ejercicios, pruebas, medios audiovisuales, etcétera); una segunda etapa de aplicación de encuestas a una muestra de los participantes (cien sujetos) y una tercera etapa, posterior a la intervención, en la que se trabajó con entrevistas y grupos focales con una muestra intencional (diez sujetos de tres grupos distintos), con la finalidad de recabar información sobre las sesiones de trabajo y poder mostrar la percepción que tienen los niños: lo que aprecian, lo que favorece o dificulta la literacidad, los aciertos, los errores, las omisiones y todo aquello que sea relevante para reconocer el valor que genera este tipo de actividades no formales para el desarrollo de la literacidad. Los instrumentos empleados pueden apreciarse en la tabla 5.2.

Estos instrumentos buscaban recabar datos que serían empleados para analizar, ajustar y plantear otras intervenciones similares en las escuelas. Los instrumentos se aplicaron al inicio y al cierre del proyecto; los dos primeros son instrumentos muy sencillos que pretenden proporcionar un mínimo diagnóstico para tener un panorama de la población con la que se trabajaría; por su parte, el tercero proporciona una mirada desde los sujetos involucrados. Se presentan a continuación los resultados obtenidos a partir del Día de las Palabras.

TABLA 5.2 INSTRUMENTOS EMPLEADOS

Instrumento	Descripción y muestra
Instrumento 1: Gusto por la lectura	Encuesta de tres preguntas cerradas aplicada a 100 niños
Instrumento 2: Interés por la lectura	Dos instrumentos diferenciados por grado: 1° y 2°; y 3°, 4°, 5° y 6° según los niveles de lectura esperados. Respuesta de selección simple o múltiple, aplicado a un salón de cada grado antes y después de la intervención.
Instrumento 3: Grupo focal con los niños	Entrevista grupal de preguntas semiestructuradas aplicada al final de la intervención a un grupo de niños de cada grado de primaria.

Instrumento 1: Gusto e interés por la lectura

Como ya se señaló, antes de comenzar el proyecto en las escuelas seleccionadas, se aplicó un cuestionario de tres preguntas a cien de los participantes del proyecto con la finalidad de diagnosticar el interés de los niños por la lectura. Esta prueba se aplicó de nuevo al final para verificar si el trabajo con los talleristas, a pesar del breve periodo, había generado algún cambio en el interés de los niños.

La primera interrogante fue: "¿Para qué sirven los libros?", las respuestas se decantaron hacia: "Aprender" y "Hacer". Pero esta selección cambió luego de la intervención en la escuela, aumentando de manera significativa la categoría "Disfrutar", propia de la lectura por placer que busca desarrollar el Día de las Palabras (véase la figura 5.1).

Los participantes pudieron apreciar que los libros pueden ser fuente de disfrute y no solo fuente de conocimiento, tal como se le ve tradicionalmente. Ello podría indicar un camino diferente para llevar al niño hacia la lectura: la perspectiva no académica a través de la lectura por placer o actividades de desarrollo de la literacidad.

También se les preguntó qué tan buenos lectores se consideraban y allí también hubo un crecimiento significativo en las categorías "Buenísimo" y "Bueno", mientras que las categorías "Regular" y "Malo" decrecieron, tal como se aprecia en la figura 5.2. Ello apuntaría a un cambio en la autopercepción y autoestima señalada por Clark y Rumbold (2006), pues corroboraría

FIGURA 5.1 ¿PARA QUÉ SIRVEN LOS LIBROS?

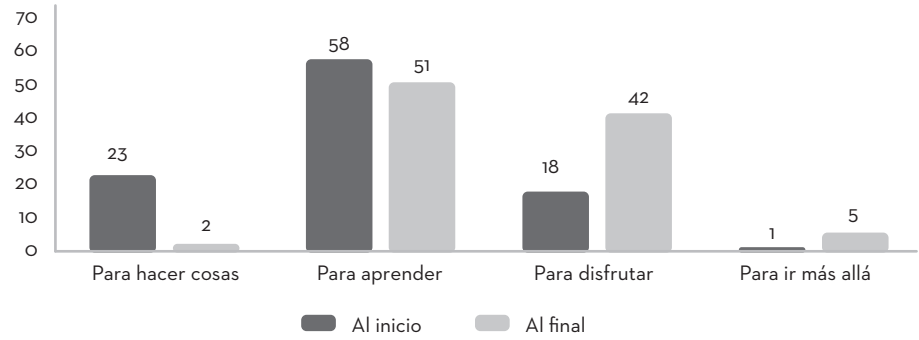
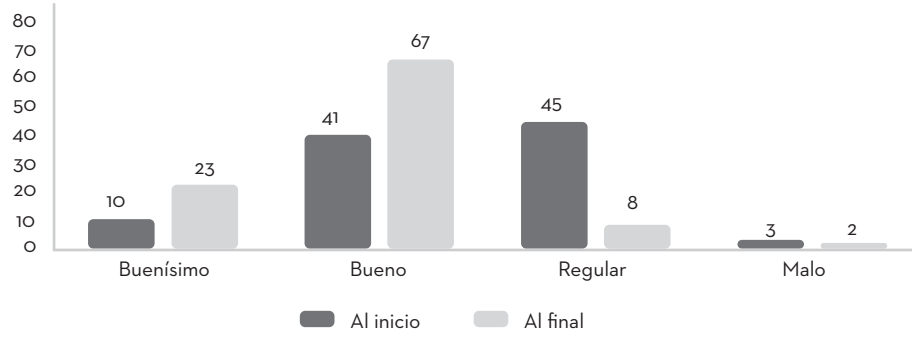


FIGURA 5.2 ¿QUÉ TAN BUEN LECTOR O LECTORA TE CONSIDERAS?



la teoría según la cual la lectura por placer genera cambios afectivos o emocionales en quienes la practican.

Al final, en este cuestionario se les preguntó a los niños cuántos libros no escolares habían leído en un año, a lo que 13% respondió no haber leído ningún libro; 47% planteó haber leído entre 1 y 3 libros; 20% respondió haber leído de 4 a 5 libros y 20% respondió que había leído entre 6 y 7 libros en un año. Se descartó hacer esta pregunta al finalizar la actividad del Día de las Palabras pues, dada la duración del proyecto, era difícil imaginar que este número pudiera cambiar significativamente por incidencia del mismo. Si bien los datos no lucen muy realistas, dados los datos de las encuestas de FunLectura y datos de la OCDE, se hizo imposible corroborar la validez de las respuestas dadas por los niños.

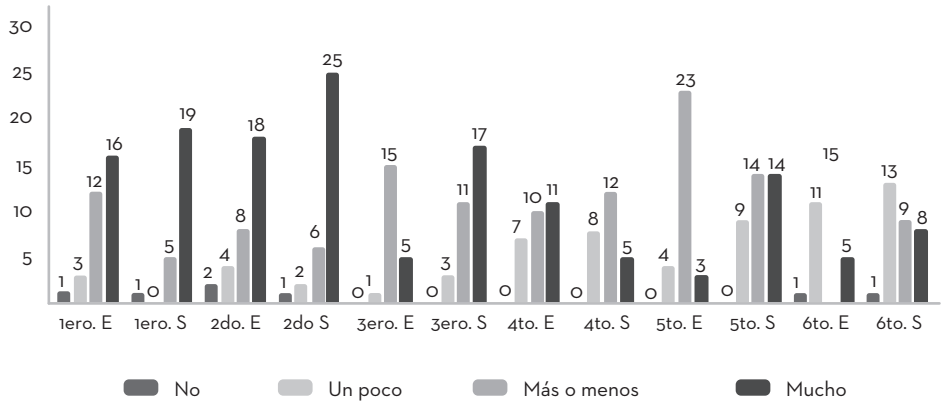
Instrumento 2: Interés por la lectura

El segundo instrumento se aplicó antes de la intervención y luego del desarrollo del proyecto letrado. Este instrumento se manejó con variaciones según el grado de estudios de los niños, pero para efectos del análisis, las preguntas comunes se agruparán en uno solo. El cuestionario de los de primero y segundo solo tenía tres preguntas y a este mismo cuestionario se le agregaron dos preguntas más para los niños de tercero a sexto grado: aquellos que ya deberían saber leer.

Así, la primera pregunta indagó acerca de la lectura: "¿Te gusta leer o que te cuenten cuentos?" Como se puede observar en la figura 5.3 hay un desplazamiento positivo hacia "Mucho" al finalizar la intervención en la escuela; en ambos casos ese desplazamiento positivo es de 12%. Además, puede observarse que, aunque la categoría "No" es muy baja y se mantiene el resultado al final de la intervención. El movimiento observado en cada categoría podría hacer pensar que las actividades realizadas por el Día de las Palabras, fueron la causa de que la lectura fuera apreciada en mayor medida al culminar el proyecto.

Asimismo, vale la pena señalar que al sumar las respuestas del interés por la lectura en las categorías "Más o menos" y "Mucho", los porcentajes de respuestas obtenidas indican que los niños en su mayoría reportan gusto por la lectura, interés que además varía positivamente al comparar los resultados al inicio y al final de la intervención, y que se mantiene muy por encima de las categorías "No" (casi inexistente) y "Poco", tal como se pude corroborar en la figura 5.3.

FIGURA 5.3 ¿TE GUSTA LEER O QUE TE LEAN CUENTOS?



Para ampliar el tema de la lectura, a los niños de primero y segundo grados se les hizo otra pregunta de selección múltiple referida a la lectura: "¿Quién prefieres que te cuente las historias?", a lo que los niños responden en su mayoría que les agrada que les lean los padres (véase la figura 5.4). Llama la atención que al inicio del programa muy pocos responden que les gusta que les lean "los maestros", pero al final de la intervención, esta opción crece en más de 100%, lo que podría interpretarse como que la intervención de los talleristas en el aula cambió la percepción de la lectura por parte del maestro, entendido este como el facilitador de la actividad de la lectura por placer que se había realizado en el aula.

Vale la pena detenerse en esta respuesta dados los resultados a los que apuntan las investigaciones de Boonaree et al. (2017) sobre la importancia de la lectura por parte de la familia para el desarrollo de la literacidad. En este sentido, dada la inclinación de los niños por parte de la familia (padres, abuelos y / o hermanos), tendría mucho sentido el incentivar en campañas de lectura públicas o privadas, la importancia de que en los hogares se fomentara y practicara la lectura por placer.

Se indagó también por el espacio preferido para la lectura a través de una pregunta que permitía varias respuestas: "¿En dónde te gusta leer o que te lean cuentos?" (véase la figura 5.5) y la respuesta mayoritaria se vuelca hacia la casa, mientras que la escuela ocupa una escala baja en la selección. En el

FIGURA 5.4 ¿QUIÉN PREFIERES QUE TE CUENTE LAS HISTORIAS?

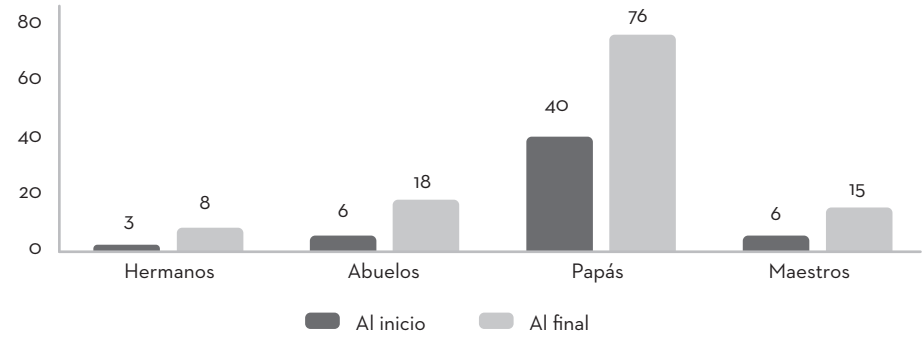
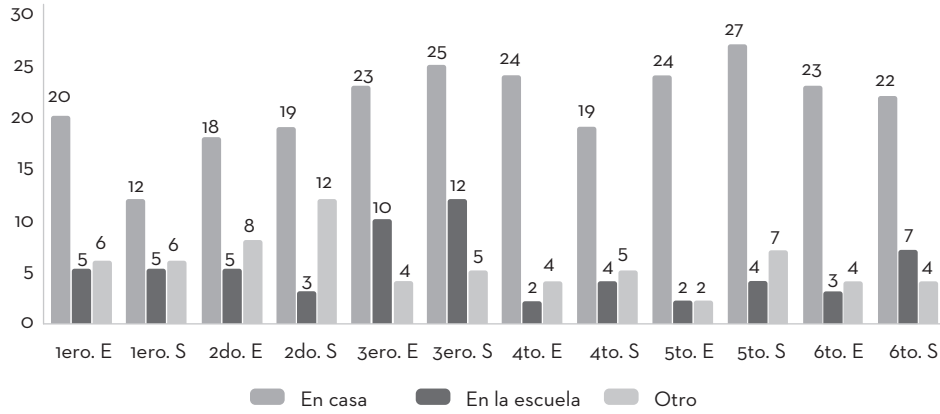


FIGURA 5.5 ¿EN DÓNDE TE GUSTA LEER O QUE TE LEAN CUENTOS?



caso de los niños de primaria mayor, la categoría escuela sube un poco en todos los casos, lo que podría atribuirse a la transformación de la escuela con el Día de las Palabras.

En cuanto a la selección de la casa como el lugar preferido para la lectura, luce congruente con la respuesta dada en la pregunta 1, en la que los padres y familiares son los preferidos por los niños para que les lean cuentos.

Debe recordarse que a los niños de tercero a sexto grados se les hicieron dos preguntas más para indagar acerca de las preferencias de lectura (véase la figura 5.6). La primera de ellas fue: "¿Qué tipo de historias te gusta leer?", respuesta que permitía la selección múltiple. Se puede observar que las categorías "Terror" y "Aventuras" acapararon los rangos de frecuencia más altos en las respuestas, seguido de lejos por "Fantasía" y "Otros". Vale la pena señalar que la categoría "Terror" atrae más a los más pequeños, mientras que entre los de cuarto, quinto y sexto grados aumenta el interés por la "Aventura". Este hallazgo resulta interesante al momento de seleccionar las lecturas que se deben utilizar o recomendar a los niños con la finalidad de engancharlos al desarrollo de la lectura por placer y el consiguiente desarrollo de la literacidad.

Se indagó también en este grupo de niños sobre la frecuencia en la que realizan lectura por placer y para ello se les preguntó: "¿Con qué frecuencia lees por gusto o por entretenimiento?" (véase la figura 5.7). En este punto, la categoría que obtuvo un mayor número de respuestas en todos los grados fue: "Alguna vez a la semana"; la categoría "Diariamente" ocupa el segundo lugar, pero con una distancia significativa de la categoría anterior. En cuanto al reporte de "Nunca", se encuentra en un porcentaje muy bajo en primero y sexto grados, pues de toda la muestra solo tres niños seleccionaron esta categoría (5% y 6% respectivamente).

Otro elemento que se puede observar en la figura 5.7 es cómo luego del Día de las Palabras, la categoría "Diariamente" crece solo entre los alumnos de cuarto y quinto grados, y la categoría "Alguna vez a la semana" decrece en todos los casos, menos en sexto grado.

FIGURA 5.6 ¿QUÉ TIPO DE LECTURAS TE GUSTA LEER?

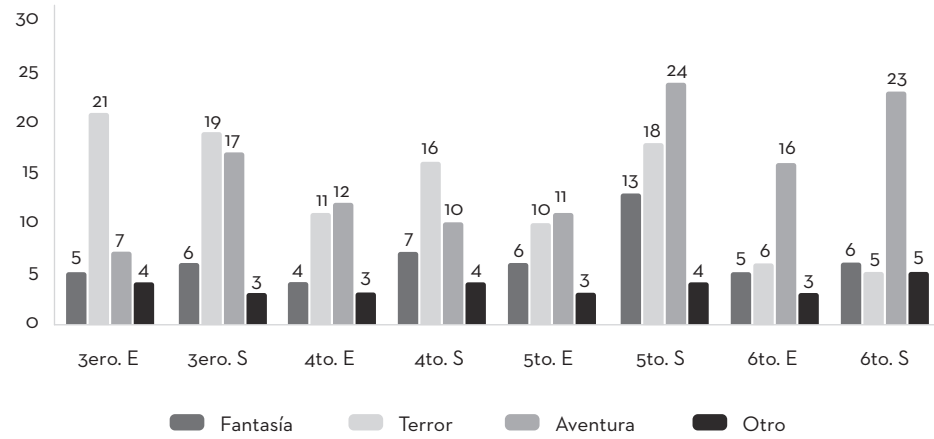
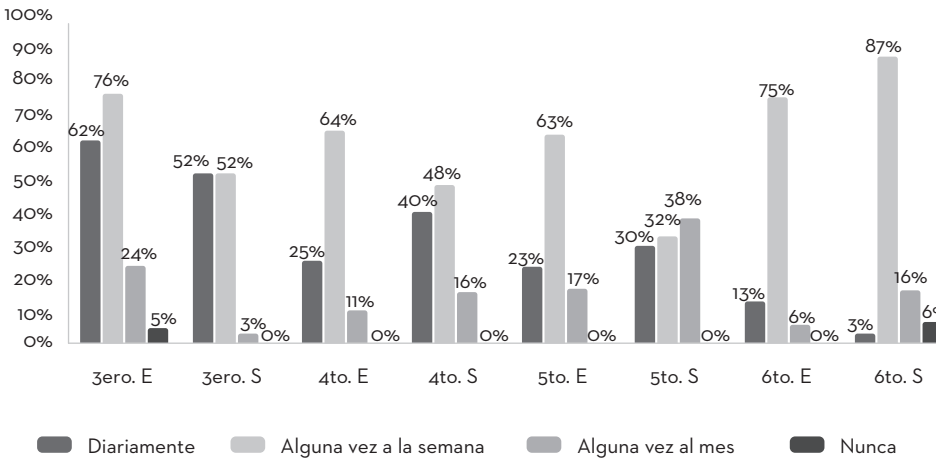


FIGURA 5.7 ¿CON QUÉ FRECUENCIA LEES POR GUSTO O ENTRETENIMIENTO?



Dado que el soporte de la lectura ha cambiado y que el medio digital se incluye hoy como uno de ellos, se indagó lo relativo al medio que los niños usan para leer (véase la figura 5.8), pregunta que permitía seleccionar más de un ítem.

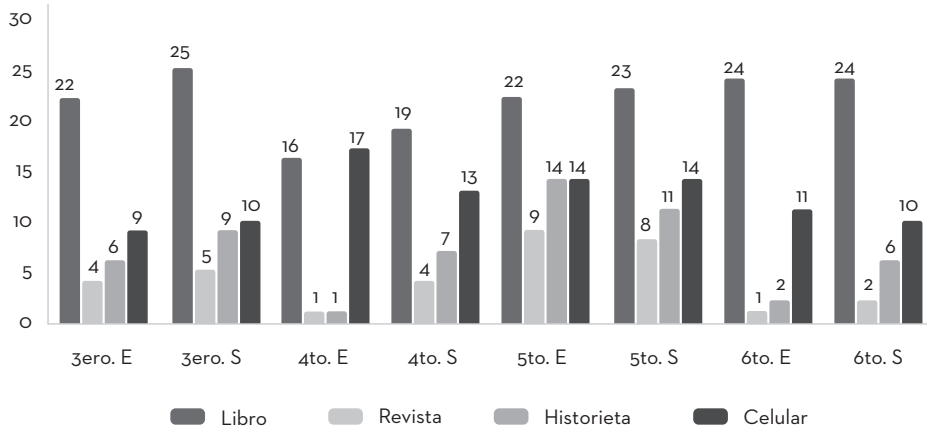
En esta pregunta se obtuvieron los siguientes resultados: en todos los grados, la categoría más seleccionada fue el libro, esta preferencia se incrementó a la salida del proyecto el Día de las Palabras. El segundo objeto elegido como medio de lectura fue el celular, seguido por la historieta, y al final la revista. Llama la atención la distancia en la elección entre el libro y el celular, dado que ha pasado a ser, en muchos casos, el sustituto del libro, pero ello podría estar ligado a la edad de los encuestados quienes seguramente aún no poseen un celular propio.

Como se puede apreciar, hay un nuevo soporte de lectura que va tomando auge entre los niños y adolescentes: el celular. Este elemento no debe tomarse como un elemento negativo, pues como señala Márquez Jiménez (2017) citando a Ferreiro y Martos:

> los cambios que ha provocado el avance de los medios electrónicos y digitales de comunicación, y que se han visto reflejados en los hábitos lectores de la población, en algunos casos se ven con miedo y temor porque se interpretan como un presagio de la pérdida de los medios habituales de lectura impresa, empezando por el omnipresente libro. La computadora, la *tablet,* los teléfonos celulares, Internet, Facebook y Twitter, entre otros, se ven con recelo ante el temor del abandono del libro. Otros, al contrario, ven en estos medios la oportunidad de hacer llegar a más gente y más lejos la posibilidad de acceso a la lectura, mediante los nuevos formatos que ha traído consigo la era digital, lo que incluye libros, revistas y periódicos. En este nuevo contexto, también hay quienes adoptan una mentalidad mediadora y abogan por estrategias que vinculen lo mejor de lo viejo y de lo nuevo —los medios digitales y la cultura letrada tradicional—, con la expectativa de que ello favorezca la comunicación e interacción entre los adultos y las generaciones que son nativas de esta era digital (p.11).

Así pues, es labor de la escuela, de maestros y padres, aprovechar las nuevas tecnologías para integrarlas a la lectura en el aula y no estigmatizar al niño por utilizarlas.

FIGURA 5.8 ¿QUÉ MEDIOS UTILIZAS PARA LEER?



Hasta acá las respuestas a los instrumentos sobre gusto e interés por la lectura. Se pasa ahora a analizar los resultados obtenidos con el tercer instrumento.

Instrumentos 3: Competencias de literacidad

Si bien se reconoce en esta investigación que adquirir y mostrar una competencia requiere de un mayor tiempo y la demostración de un hábito adquirido, y que en el breve periodo del Día de las Palabras no es posible lograrlas o haberlas desarrollado, utilizamos el término para dar cuenta de lo que se ha llamado competencias de literacidad. Para obtener estos resultados, como se señaló en la tabla 5.2, se realizaron grupos focales con estudiantes de los distintos grados de primaria: menor y mayor. Así pues, para poder dar cuenta de estas competencias en los ámbitos cognitivo, afectivo y social, al concluir la intervención, se trabajó en tres grupos focales con participantes seleccionados. A partir de un cuestionario abierto elaborado para tal fin, se pretende poder identificar evidencias que sugieran la presencia de algunas de las competencias planteadas en la tabla 5.1, así como la percepción de los niños acerca de las actividades realizadas como parte del proyecto.

Una de las primeras cosas que se pudo notar al leer las respuestas del grupo focal fue la espontaneidad al momento de intervenir, sobre todo de parte de los más chicos, lo que muestra en los participantes la presencia de habilidades sociales; pero este apartado en su mayoría se centrará en las capacidades cognitivas y disposiciones afectivas, ya que el instrumento fue diseñado para tal fin.

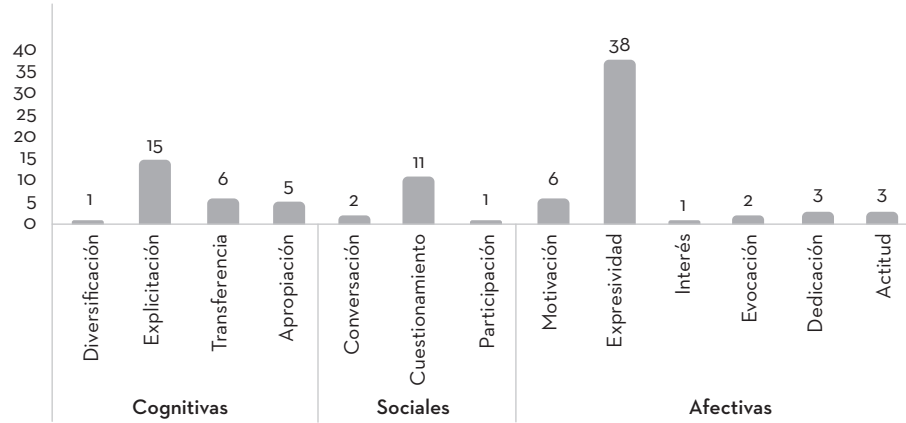
La figura 5.9 representa la frecuencia de cada una de las subcategorías cognitivas, afectivas y sociales encontradas al analizar las respuestas de los niños en el grupo focal.

En lo relativo a las capacidades cognitivas, se evidencian en las intervenciones de los participantes básicamente cuatro: la explicitación, la transferencia, la apropiación y la diversificación. No aparecen las categorías de ampliación, creación y extensión, pero al ver las definiciones expresadas en la tabla 5.1, se encuentra la lógica de su ausencia, pues las preguntas del grupo focal no apuntaban hacia la búsqueda de esas categorías.

Al preguntar: "¿Qué habían aprendido con los talleres?", los niños expresan el aprendizaje que hemos definido en la tabla 5.1 como transferencia; es decir, son capaces de transpolar lo leído en un texto a su vida cotidiana, tal como lo podemos ver en estos ejemplos: "Yo, en el taller de piratas, aprendí que siendo chiquito también puedes hacer cosas; porque el pirata era chiquito y de todos modos hacía cosas"; o este otro: "Yo, con el maestro Ernesto, aprendí que aunque todos seamos de diferentes forma no nos pueden tratar mal"; o este: "Que puedo decidir por mí, no solo otras personas por mí", "Que debes cuidar a las otras personas, aunque seas chiquita o grande" o "Hay niños y leones en la vida", haciendo referencia directa a un texto leído. Lo que resulta interesante de estas reflexiones es ver las implicaciones que causa en el niño la lectura de un texto seleccionado con cierta intencionalidad, así como la capacidad que tienen niños de muy poca edad (entre 6 y 9 años) de poder salir de la literalidad de la historia y transformarla en un aprendizaje propio. El lector debe recordar que estamos hablando de transferencia en niños que apenas aprenden a leer, por lo que no podrían ellos expresar la transferencia en niveles más altos.

Por otro lado, al indagar si algunos aprendizajes que manifiestan haber obtenido, los habían pensado o eran producto de los talleres, aparece la categoría de la *apropiación*, pues reconocen que hasta ese momento no lo habían pensado: "Yo, es algo nuevo", responden varios. Uno de los niños de la prima-

FIGURA 5.9 FRECUENCIA DE LAS EVIDENCIAS DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS, HABILIDADES SOCIALES Y DISPOSICIONES AFECTIVAS



ria menor lo dice de forma muy clara: "Yo no leía tanto, pero ahora leo más, porque me dijeron que leer era bueno", o esto señalado por otro: "Es algo nuevo para mí porque yo no me sabía controlar bien, era demasiado inquieto y me ponía a hacer otras cosas". Es decir, los niños reconocen que las actividades realizadas con los talleres causaron en ellos un cambio que hizo que se apropiaran de las ideas que allí escucharon, y algunos hasta manifiestan que le encuentran más sentido a la lectura.

La categoría cognitiva que aparece con mayor frecuencia al revisar los resultados es la "Explicitación de la experiencia", pues aparecen quince intervenciones en los grupos focales que dan cuenta de la actividad lectora. Ejemplos como: "Hacemos actividades sobre qué trató el cuento", "Nos dijeron las cosas que teníamos que hacer cuando estábamos en un equipo e hicimos un proyecto letrado" o "También vienen para aprender a pintar y a convivir", dan cuenta de la capacidad del niño para narrar la experiencia vivida. Además, en intervenciones como la última que hemos seleccionado, nos muestran que el niño es capaz de añadir una interpretación que se sale de la lectura: la convivencia, lo que podría indicar de parte del niño una "valoración" de la experiencia, categoría ligada a lo afectivo.

En cuanto a la categoría de la "Diversificación", solo encontramos dos momentos en los que el niño es capaz de proponer una interpretación de la lectura distinta a la planteada. A partir de la pregunta sobre qué interpretación dan al cuento, uno responde: "Que no tiene sentido matar a alguien mientras puedes dejar que vivan", y otro de los niños replica: "O que no tiene sentido matarte por algo que no tiene sentido", interpretación que se sale del planteamiento de la historia narrada. Este ejemplo nos habla también de algunas de las categorías sociales: la conversación y la escucha.

En cuanto a las disposiciones afectivas, estas resultaron las de mayor frecuencia en las intervenciones. Entre ellas, solo la subcategoría de proactividad no se evidencia y ello responde a que el cuestionario solo recoge las respuestas de los alumnos, pero no la observación de sus actitudes.

La expresividad es la categoría que más se repite, atribuible a la espontaneidad propia de la infancia. Aparecen 38 intervenciones en los grupos focales en las que los niños expresan sentimientos positivos hacia la actividad lectora desarrollada en el Día de las Palabras. A partir de las preguntas realizadas, los niños manifiestan con viveza lo que el proyecto letrado representó para ellos. Así, al preguntarles: "¿Cómo se sienten ustedes? ¿Se siente diferente la escuela, ustedes qué piensan? ¿Felices? ¿Aburridos?", se encuentran respuestas como las siguientes: "Más felices", "Yo sí siento que aprendo más", "A mí se me hace más poquito tiempo, porque me divierto más" y otro gran número de expresiones acerca de sus sentimientos por parte de los niños.

Hay también comentarios referidos a la escuela, a la percepción de cómo cambió durante el Día de las Palabras. Reconocen, por ejemplo, un cambio en el tipo de lectura: "No usamos los libros que normalmente usamos"; la diferencia con respecto al trato de las maestras: "Cómodos, porque cuando están las maestras no podemos decir nada porque de todo nos regañan"; el cambio de actitud de los compañeros y el control por parte de la escuela: "Cuando vienen, son más portaditos mis compañeros. Ya ves que andan vigilando los salones y cuando no vienen, no se ve", "También está más callada la escuela, porque cuando no están ustedes, salen los niños y empiezan a gritar"; o cambios que los alegran: "Cuando ustedes vienen no nos deja tarea la maestra", comentario que incluyeron las risas de aprobación de todos.

No faltan tampoco, aunque se hallan en menor medida, expresiones no necesariamente positivas acerca de las actividades planeadas en el pro-

yecto letrado: "A mí no me gusta porque no nos dan clases de educación física" o: "No cambió nada". Es decir, bien sea para valorar de manera positiva o negativa la experiencia, los niños se explayan en expresar sus sentimientos ante las actividades desarrolladas por la intervención de la escuela.

Se encuentran también seis expresiones de "Motivación". Si bien no se evidencia el impulso inicial para la participación en la actividad lectora, sí se encuentran ejemplos en los que se ve que el niño ha quedado motivado a seguir leyendo o aprendiendo nuevas cosas, pues al preguntarles: "¿Qué ideas nuevas se les han ocurrido a partir de estos talleres que han tenido?", se obtienen respuestas como: "Querer mejorar nuestra escritura", "Mejorar nuestra lectura porque a veces nos tardamos mucho en leer", "Que nos den más tiempo para leer" o la de una niña que expresa: "A mí me gustaría ser escritora para tener una biblioteca llena de libros". Se podría concluir al leerlos, que las actividades efectuadas, sí incidieron positivamente en la motivación de los niños hacia la lectura, hecho que veremos también reflejado cuando mostremos lo relativo al cuestionamiento.

En cuanto a la "Dedicación", encontramos apenas dos expresiones: "Antes yo hacía la tarea y un rato de leer. Ahora leo en la escuela y en la casa otra vez" y una que no se deriva de la experiencia del aula, pero que indica dedicación por parte de una niña: "Cuando fui a casa de mi tía en Zacatecas, tenía un montón de libros y yo agarré uno que pensé que era de caricaturas y tenía muchas letras y lo leí"; en ambas encontramos lo que buscábamos en esta categoría: la dedicación a la lectura por voluntad propia.

En la categoría de "Evocación" solo encontramos un ejemplo: "Me gustan los libros de Narnia, y ahí es un paraíso de pura nieve y me da sueño". Tanto en este ejemplo, como en este otro de "Actitud", en el que se manifiesta el estado de ánimo ante la experiencia lectora: "Yo me siento bien. Me da ganas de dormirme cuando leo", llama la atención cómo estos niños relacionan la lectura con el sueño, ligando la experiencia de lectura al placer de dormir. Estas expresiones podrían ser la forma en que los niños logran expresar el placer que les causa la lectura. Por otro lado, la escasez de expresiones de evocación, seguramente nos indicaría la poca lectura por placer que realizan los niños.

Otro ejemplo de "Actitud" que podemos mostrar es el de estos niños que indican: "Yo me entusiasmo más al leer" o este otro, relacionado también

con la expresividad: “Cuando leo me siento emocionada, leo y pienso: ¡Oh!, qué interesante”.

El “Interés” lo encontramos también solo una vez: “Yo no leía tanto, pero ahora leo más, porque me dijeron que leer era bueno”, atribuyéndole ese despertar hacia a lectura a las actividades realizadas en el Día de las Palabras.

Por último, se incluyen aquí algunos ejemplos que podrían ser más bien considerados un cuestionamiento o crítica a cómo la escuela maneja la lectura y el uso de la biblioteca, espacio fundamental para el acercamiento a la lectura y, por ende, al desarrollo de la literacidad.

Se encuentran en este sentido once intervenciones negativas que hacen reflexionar como docentes del manejo del libro en el aula y / o escuela: “Que nos dejen entrar a la biblioteca porque tenemos biblioteca y no nos dejan entrar”, “Ahí tienen los libros. Diario está cerrada”, “Antes nos dejaban, pero ya no”, “Una vez vino un camión con muchos libros y no nos dejaron agarrarlos, solo nos dijeron: véanlos y ya”, “No nos dejan entrar”, “Hay veces que en el salón dicen: vayan a su biblioteca y busquen el libro tal y no nos dejan ir”, “No nos dejan agarrarlos ni usarlos”, “Yo un día le dije a la maestra que por qué teníamos biblioteca si no nos dejaban usarla”. Estos comentarios por parte de los niños son un cuestionamiento claro, no a las lecturas efectuadas sino a la forma en que la escuela trata la lectura por placer, y que mostraría el por qué el bajo interés de los niños por la lectura: la lectura por placer parece no tener cabida en la escuela. Pero, por otro lado, el interés por cuestionar el hecho de no poder usar la biblioteca ni tocar sus libros, es un indicio de que los niños encontraron placer en la lectura y quedaron con ganas de seguir leyendo.

Esta espontaneidad que surge más allá de las preguntas de los talleristas, puede evidenciar problemas de disciplina en la escuela, pero ante todo muestran la conversación, la escucha y la participación, categorías o habilidades sociales que reflejan esas capacidades por parte de los niños participantes, así como los elementos que pueden surgir a partir de la confianza creada a través de talleres de lectura y escritura.

Aparte de las categorías creadas para la investigación, se exponen acá otros hallazgos relacionados con la literacidad que aparecieron en los grupos focales.

El primero de ellos es el relativo a los hábitos de lectura, a cómo y dónde les gusta leer, tema que sale de forma espontánea como parte del diálogo en

los grupos focales. Así pues, una de las niñas dice: "A mí me gusta leer, pero en voz alta", a lo que otra del grupo responde: "A mí me gusta leer en mi mente". Un niño expresa: "A mí me gusta leer los libros y me gusta que me lean los libros", y una niña de ocho años nos dice: "A mí me gusta leer, pero actuar los personajes y las voces del libro".

Se encuentran otros datos sobre hábitos lectores: "Yo tengo una libreta donde diario escribo la tarea y otras cosas", y otra niña agrega: "Yo tengo una libreta donde recorto y ahí escribo con letra súper chiquita". Al expresar una de las niñas que ella quisiera ser escritora, una compañera responde: "A mí también, pero no tengo imaginación para eso", lo que indica una "valoración" crítica sobre sí misma. Al final, otra niña apunta con respecto a la preferencia por tipo de libros: "A los niños les llama la atención que tenga dibujos animados, como de un *spiderman* o algo así".

Así, se presenta aquí la visión de los niños sobre la actividad desarrollada en la escuela por el Día de las Palabras, en la que se refleja que la escuela se ha transformado, se ha hecho más amigable. Al preguntarles: "¿Qué diferencias ven hoy de otros días que no estamos?", se obtienen muchas respuestas que apuntan a una transformación de la escuela. Algunas intervenciones solo dan cuenta de un cambio de forma: "Que otros días estamos todo el tiempo en el salón y hacemos otras actividades", "Que vienen nuestras mamás", "Que no nos mandan tareas", "Es distinta porque los talleristas en nuestros salones y los maestros están en una junta, no están en el salón".

Pero otras intervenciones hablan de un cambio que sobrepasa la forma: "Se pasa más rápido el día", "Yo me siento más feliz", "Yo siento que entramos y que el recreo es en un ratito y otra vez salimos y me divierto mucho", "A mí se me hace más poquito tiempo, porque me divierto más", "Con ustedes jugamos", "Era diferente porque antes siempre con las clases había mucho desorden y ahí estaba más tranquilo", "Podemos divertirnos con los maestros" y muchas respuestas más. Es decir: en su mayoría, los niños aprecian las actividades realizadas en la escuela e identifican las actividades como un juego. Esas intervenciones apuntan a la necesidad de incluir en la escuela actividades lúdicas que, según plantean los niños, podrían incidir de manera positiva en el rendimiento, en la disciplina, en la motivación... y, quién dice que no, en el rendimiento escolar de los niños.

CONCLUSIONES

Tras la intervención de las escuelas con el Día de las Palabras son varias las conclusiones que se pueden derivar y que pueden servir de guía para el trabajo en el aula a través la lectura por placer. Ello con la finalidad de transformar la actitud del niño hacia la lectura y poder incidir de manera tangencial en su literacidad como un derecho humano transformador de la propia realidad y del entorno.

En ese sentido, y dados los datos obtenidos, se deduce que para los niños fue significativa la transformación de la jornada escolar a partir de las actividades de lectura realizadas. Lo que lleva a pensar en la importancia de que en la escuela se introduzcan actividades lúdicas y colaborativas que enamoren al niño de los libros y que le permitan desarrollar competencias de literacidad en los distintos ámbitos: cognitivos, afectivos y sociales. Generar actividades de lectura por placer resulta una tarea pendiente en muchas escuelas: introducir la lectura desde una perspectiva distinta a la tradicional tarea escolar.

Al incluir la lectura por placer en la escuela se debe tomar en cuenta el gusto expresado por los niños sobre los tipos textuales de su preferencia, de manera de acercarlos a la lectura por esa vía. Por ello se sugiere que se indague sobre los géneros literarios, tipo de lectura y soportes preferidos al momento de diseñar actividades de lectura.

La actitud de los niños hacia la lectura y los proyectos planteados, observada por los talleristas y recogidas en el grupo focal, muestran el papel transformador que ella surte no solo en lo cognitivo sino en aspectos afectivos, de cuestionamiento y apreciación de la realidad y del entorno. Esto coincide con lo planteado por Clark y Rumbold (2006) respecto a que la lectura por placer acerca al lector a comprender problemas sociales, a ponerse en el lugar del otro. Se debe recordar que la literacidad debe entenderse como una práctica sociocultural situada que abona en el desarrollo colectivo y en prácticas sociales. Por esta razón, se debe tener en cuenta la importancia de que el niño experimente que a través de la literacidad se puede transformar la comunidad, el entorno y la percepción acerca de sí mismo. Así pues, una alternativa viable es plantear trabajos por proyectos en el marco de la literacidad para ayudar en el desarrollo socio afectivo del niño.

Asimismo, se hace necesario generar estrategias que involucren a la familia, pues los niños reportan una preferencia marcada por ella al momento de pensar en la lectura. La escuela debe involucrar a los padres, abuelos y hermanos en el desarrollo de la literacidad, de manera que esa relación familia–escuela abone en el desarrollo de la literacidad y pueda influir como ente social transformador. Hay que ampliar el marco educativo y entender la lectura como un elemento que envuelva y transforme no solo al niño sino a la sociedad.

La escuela tiene la oportunidad de detenerse a evaluar la metodología y los elementos con los que trabaja en el aula, pues los niños cuestionan las actividades cotidianas que allí se realizan, apreciándolas más bien como una tarea y poco motivantes para el aprendizaje. Habría que tomar en cuenta que el sistema educativo compite hoy más que nunca con herramientas tecnológicas, mediáticas y redes sociales que pueden alejar al niño del aula y llevarlo hacia algunas realidades de las que debería alejarse. Si se quiere contribuir con un crecimiento sano del niño, que no vulnere su edad y desarrollo psicológico, la escuela ha de ser creativa y entregar al niño alternativas que compitan con las que la tecnología o la calle le ofrecen.

Tampoco debe olvidar la escuela que las literacidades son muy plurales y que ellas se reflejan en una multiplicidad de textos con los que se puede trabajar. Por ello, el trabajo en el aula debe acercarse también a otros lenguajes y soportes de lectura. Lo audiovisual es hoy en día muy importante; es un referente para los niños desde muy temprana edad y constituye otra forma de leer el mundo. Así pues, el aprovechamiento de esas herramientas que ofrece el mundo digital y audiovisual e introducirlo en la escuela puede enseñar al niño un uso que, en vez de alejarlo del desarrollo de la literacidad, la potencie y amplíe.

Los proyectos de aula que involucren a los niños en el trabajo colaborativo, el intercambio de impresiones, de ideas y resolución de problemas, incide de forma positiva en la transformación de la literacidad, por lo que generar ese tipo de actividades resulta fundamental para el desarrollo de las competencias a las que ella conlleva.

Una de las conclusiones que se derivan, tras el seguimiento de la ejecución del Día de las Palabras, es la necesidad de que proyectos como este se realicen de forma sostenida en el tiempo. Las intervenciones o, más bien el trabajo para el desarrollo de la literacidad, no debería pensarse como una

fiesta puntual en la escuela, como una actividad espasmódica, descontextualizada del aprendizaje sino como una intervención real de las actividades de literacidad que en ella se realizan.

Quizá lograr vínculo con las instituciones involucradas en proyectos de este tipo, podría generar una sinergia de asesoría escolar en la que se forme a los maestros de manera que sean ellos los que se conviertan en promotores de las literacidades en las comunidades escolares. El papel del maestro es fundamental en la formación de un lector crítico, autónomo, autorregulado y la introducción de la lectura por placer en la escuela puede significar un gran paso para lograrlo.

Según palabras de los niños, el Día de las Palabras transformó su día en la escuela. En sus intervenciones valoran y detectan un cambio: de la tarea al aprendizaje significativo mediante la lectura por placer y la literacidad situada. Por ello, este trabajo lleva a la conclusión de que las escuelas podrían diversificar las modalidades de aprendizaje, proponer proyectos de aula que acerquen al niño a la lectura por otras vías, que los hagan percibir a la escuela como un espacio innovador, transformador de su realidad y su entorno. Que el niño entienda que en la escuela se aprende a leer, pero que la lectura no es solo una herramienta sino que su aprendizaje redunda en un cambio para él y su entorno. Y que también interiorice que leer es un placer que lo sumerge en mundos mágicos que le llevan a crecer en su interior.

REFERENCIAS

Aliagas, C., Castellá, J. y Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Revista OCNOS*, No. 5, 97–112. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1331/ocnos_05_cap7.pdf?sequence=1

Al Yaaqubi, A. y Al–Mahrooqi, R. (2013). How does reading literature for pleasure affect EFL learners?, *The Asian EFL Journal Professional Teaching Articles*, *72*(noviembre).

Boonaree, C., Goulding, A. y Calvert, P. (2017) Reading for pleasure (RFP) and literacy problems in Thailand. *tla Research Journal*, *10*(2), (julio–diciembre).

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. y Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? *CPU–e, Revista de Investigación Educativa*, No. 14 (enero–junio), 26–141. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121840006.pdf

Cassany, D. (2013). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cavallo, G. y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de: http://www.fba.unlp.edu.ar/ medios/textos/historiadelalectura.pdf

Clark, C. y Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: a research overview*. Londres: National Literacy Trust.

Clark, C. y Teravainen, A. (2017). *Celebrating reading for enjoyment: findings from our annual literacy survey 2016*. Londres: National Literacy Trust.

Confintea (1999). *La alfabetización a nivel mundial. Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas [Confintea]*. Alemania 14–18 de julio de 1997: Informe Final. Unesco. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/quinta-conferencia-internacional-educacion-adultos-hamburgo-alemania-14

ELINET (2016). Frame of reference. ELINET country reports. European Commission, Lifelong Learning Programme. Recuperado el 26 de septiembre de 2022, de https://elinet.pro/research/ y https://drive.google.com/file/d/1PWrBN1ZcQAYZr4ggy8mIymHPJX4Ml-Mq/view

FunLectura (2012). *De la penumbra a la oscuridad... Encuesta nacional de lectura 2012. Primer informe*. México: FunLectura. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de https://observatorio.librosmexico.mx/files/encnac-lec-2012.pdf

Gee, J.P. (1996). *La ideología en los discursos: Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *New literacies: everyday practices and classroom learning* (2a ed.). Nueva York: Open University Press.

Márquez Hermosillo, M. (2015). *La Lectura por placer desde la perspectiva de la literacidad: usos, prácticas, procesos y representaciones de adultos lectores*. Tesis doctoral, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Guadalajara, Jal., México. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de https://rei.iteso.mx/handle/11117/6033

Márquez Hermosillo, M. y Olivieri Pacheco, G. (2022). Los proyectos letrados, artefactos culturales que contribuyen a la formación ciudadana. *Álabe*, No. 25. Recuperado el 1 de marzo de 2022, de doi: 10.15645/Alabe2022.25.8

Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, *39*(155), 3–18. Recuperado el 12 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100003&lng=es&nrm=iso

Martos, E. y Campos, M. (coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Red Internacional de Universidades Lectoras / Santillana.

OCDE (2013). Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE. Recuperado el 1 de marzo de 2022, de https://www.oecd.org/education/Panorama de la educacion 2013.pdf

Street, B.V. (1984). Literacy in theory and practice. *Cambridge Studies in Oral and Literate Culture*, No. 9. Nueva York: Cambridge University Press.

Street, B.V. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, *2*(5), 77–102.

Sullivan, A. y Brown, M. (2015). Reading for pleasure and attainment in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, *41*(6), 971–991.

Unesco (2007). *Estimated based on Global age–specific literacy projection model*. Montreal: Unesco, Institute for Statistics.

Acerca de las y los autores

María de Lourdes Centeno Partida es licenciada en Psicología y maestra en Educación y Procesos Cognitivos por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es profesora investigadora en el Departamento de Psicología, Educación y Salud de esta misma universidad. Tiene más de 15 años de experiencia en el acompañamiento y formación de estudiantes en Proyectos de Aplicación Profesional (PAP). Desde 2005, forma parte del equipo de trabajo del Centro Polanco —centro de acción social comunitaria que brinda apoyo psicoeducativo a personas en situación de vulnerabilidad—, en donde se ha especializado en el desarrollo de programas para la adquisición y desarrollo de la competencia lectora de niños con rezago escolar, así como en el desarrollo de proyectos comunitarios mediante metodologías participativas. Su labor docente, proyectos de investigación e intervención han estado relacionados con el tema del aprendizaje, la convivencia y la reconstrucción del tejido social.
Contacto: lcenteno@iteso.mx

Luis Felipe Gómez López es profesor emérito y maestro en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; cuenta con una especialidad en desarrollo cognoscitivo y es licenciado en Psicología por el ITESO. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I, y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Su interés de investigación está en la línea de currículo y modelos educativos, en específico, acerca del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuenta con más de medio centenar de publicaciones.
Contacto: lgomez@iteso.mx

Mónica María Márquez Hermosillo es maestra en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Guadalajara, doctora en Innovación Educativa por el Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM) con especialidad en Literacidad. Se ha dedicado a la educación desde hace más de 30 años, ha colaborado en diversas instituciones, desde nivel preescolar hasta el nivel superior, como profesora, directora o asesora. Es fundadora y directora académica de la asociación civil Letra Uno, dedicada desde 2010 a la implementación de programas de lectura y escritura, la edición y la promoción de la cultura en la región, en especial, en comunidades vulnerables. Formadora de promotores y docentes, diseñadora de proyectos de lectura, ha publicado diversos libros y artículos académicos en torno a la educación, la lectura y la escritura. En la actualidad, es titular de la Dirección de Información Académica y de la Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla, S.J.
Contacto: mmarquez@iteso.mx

Giannina Olivieri Pacheco estudió Letras y Filosofía en la Universidad Católica Andrés Bello, tiene un magíster en Ciencia Política por la Universidad Simón Bolívar, realizó estudios doctorales en Educación en la Universidad de Sevilla, y de Historia en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Ha desarrollado su carrera académica en la UCAB y en la Universidad Metropolitana (Unimet), Caracas, Venezuela. Estuvo adscrita como investigadora al Centro de Estudios Latinoamericanos Arturo Uslar Pietri (Unimet), y dirigió la escuela de Letras de la UCAB (2011–2020). Durante 2020–2022, se desempeñó como profesora visitante en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en donde participó en varios proyectos de investigación en el área de la literacidad. Sus otras áreas de estudio son el análisis crítico del discurso, la historia política venezolana y la polarización en la prensa. Ha publicado varios libros y artículos como autora, coautora y editora.
Contacto: giannina.olivieri@gmail.com

Ma. Guadalupe Valdés Dávila es doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), especialista en Educación Cognoscitiva y maestra en Educación Especial. Ha sido jefa del Departamento de Educación y Valores, y miembro de la Comisión del Consejo Académico para el Posgrado. Desde 1993 es maestra titular en el ITESO, y maestra numeraria desde 2004; ha dirigido más de 40 tesis de grado. En la

actualidad es directora de la revista *Sinéctica,* del ITESO. Entre sus publicaciones cuenta con capítulos de libros sobre el aprendizaje desde el enfoque sociocultural, y tiene artículos en revistas científicas y de divulgación, como "Condiciones que favorecen la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje de la lectoescritura inicial en niños con dificultad en esta área", en la revista *Diálogos Pedagógicos.* Ha diseñado planes de estudio en el área de educación en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado; ha asesorado a la Secretaría de Educación de Jalisco en temas de aprendizaje y de educación especial, es miembro del Comité Artes, Educación y Humanidades del Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), así como dictaminadora de artículos en revistas y propuestas de investigación.
Contacto: pitina@iteso.mx

Leer y escribir: artefactos y mediaciones para el desarrollo de la literacidad
se terminó de imprimir en junio de 2022
en los Talleres de Innovación para el Diseño del ITESO,
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585,
Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604.
La edición estuvo al cuidado de la
Oficina de Publicaciones del ITESO.

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara

Red Internacional de Universidades Lectoras

La colección divulgativa e interdisciplinar Literacidad y Pedagogía ofrece orientaciones pedagógicas para la acción, ejemplificaciones prácticas y demostrativas, resultados de investigación, descripción de proyectos de intervención y trabajos con carácter de reflexión teórica sobre lo que es leer y escribir. Pretende ser útil para quienes deseen reflexionar, comprender, replicar e impulsar el desarrollo de la lectura y la escritura en diversos niveles y contextos tanto formales como informales.

La finalidad de leer y escribir es entender y comunicar significados. Sin embargo, en el ámbito global 50 millones de niñas y niños no tienen competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, lo que les impide integrarse de forma plena a su entorno.

Más allá del dominio de una destreza, la literacidad ve la alfabetización como una práctica que abre puertas a la participación social. Busca que leer, además de comprender textos, se asocie con una actividad placentera y no solo funcional mediante el diseño de artefactos, acciones, espacios y contextos que permitan a los niños ensanchar sus capacidades lingüísticas y cognitivas: que lean las líneas, entre líneas, detrás de las líneas y allende estas.

Dirigido principalmente a maestros de primaria y secundaria, en este libro, primero de la colección Literacidad y pedagogía, se ofrecen orientaciones educativas y estrategias lúdicas con el fin de propiciar el apego y el compromiso de los alumnos en sus encuentros con la lectura por placer y con la escritura creativa dentro de la cotidianidad de las aulas.

Pretende también aportar a la reflexión, el diálogo y las tareas para impulsar el desarrollo de la literacidad entre niñas y niños a fin de potenciarlos como personas críticas, agentes de la palabra, lectores y escritores de sus propias narrativas.

ISBN 978-607-8768-75-2